



2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE PSICOLOGIA

EVALUACION DE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LA CARRERA  
DE PSICOLOGIA DE LA FES ZARAGOZA

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

PRESENTAN:

**JORGE ENRIQUE GARCIA CALDERON**

**HERIBERTO ABAROA ALMANZA**

DIRECTOR DE TESIS

**LIC. BLANCA ROSA GIRON HIDALGO**



FACULTAD  
DE PSICOLOGIA

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## AGRADECIMIENTOS.

Agradecemos el apoyo y orientación recibidos para la realización de esta Tesis a los siguientes académicos de la Facultad de Psicología de la UNAM:

Lic. Blanca Rosa Girón Hidalgo.  
Lic. Milagros Figueroa Campos.  
Mtra. Frida Días Barriga Arceo.  
Dra. Silvia Macotela.  
Lic. José de Jesús Carlos Guzmán.

Por la FES Zaragoza:

Mtro. Tomás Pinelo Avila

Esta Tesis no hubiera sido posible sin los académicos del Ciclo II de Psicología Educativa de la FES Zaragoza que participaron y colaboraron en la organización del "Taller de Evaluación Educativa", instrumentación e integración del "Cuestionario de Opinión de la Actividad Docente". En particular a los siguientes:

Mtra. Celia Palacios Suarez., Lic. Armando Rivera Martinez., Lic. José Alberto Monroy Romero., Lic. Miriam Silva Roa., Lic. Elena Lozano Paz., Mtro. Fausto Tomas Pinelo., Lic. Felipe Ramirez Guzmán, entre otros.

A los docentes que participaron en tales eventos.

A todos los docentes del Ciclo II de Psicología Educativa.

A los alumnos del Ciclo II de Psicología Educativa.

Agradecemos el apoyo recibido en la realización del procesamiento estadístico del Lic. Jorge Ameth Villatoro Velázquez.

En la labor de mecanografía a la Psicóloga Elizabeth Ortega E.

A las autoridades académicas, administrativas, y personal de la FES Zaragoza, y de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Y a todos aquellos que directa e indirectamente con su participación y apoyo contribuyeron en la realización de este trabajo, que en última instancia, los aciertos como desaciertos son responsabilidad de los sustentantes.

# INDICE

## INTRODUCCION

### CAPITULO 1

#### EVALUACIÓN Y EDUCACION

1.1. La educación como fenómeno histórico-social.....	9
1.2. La evaluación en el contexto de la educación.....	10
1.3. Caracterización y definición del concepto de evaluación.....	14

### CAPITULO 2

#### EVALUACION DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y DE LA ENSEÑANZA

2.1. Calidad de la educación.....	16
2.2. La enseñanza eficaz o de calidad.....	18
2.3. Concepciones educacionales sobre la calidad de la enseñanza.....	20
2.4. Conclusión.....	28

### CAPITULO 3

#### EVALUACION DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

3.1. Núcleos de interés para la evaluación.....	30
3.2. Modelos integradores de la evaluación en la actividad docente.....	32
3.3. Propósitos y características de la evaluaciones a los docentes.....	35
3.4. Retroalimentación a docentes.....	38
3.5. Conclusión.....	42

### CAPITULO 4

#### POLÍTICA EDUCATIVA Y EVALUACION EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO

4.1. Política educativa en los 70s y 80s.....	43
4.2. Antecedentes, desarrollo y situación en las políticas de evaluación en las instituciones de Educación Superior en México.....	44

### CAPITULO 5

#### PROGRESION DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA Y DEL CICLO II DE PSICOLOGIA EDUCATIVA DE LA FES ZARAGOZA

5.1. Situación educativa, política y social en la década de los 70s.....	47
5.2. Currículum inicial.....	52
5.3. Plan de estudios vigente del periodo de 1979 a la fecha, y programa de psicología educativa prevaleciente hasta 1989-1.....	53
5.4. Nuevos programa de estudios de 1989 semestre dos del ciclo II de psicología educativa a la fecha.....	60
5.5. Precedentes de la evaluación docente en el ciclo II de psicología educativa.....	64

<b>CAPITULO 6</b>	
<b>METODOLOGIA</b>	
6.1. Planteamiento del problema.....	67
6.2. Hipótesis.....	67
6.3. Sujetos.....	70
6.4. Diseño de investigación.....	71
6.5. Instrumentos y materiales.....	71
6.6. Procedimiento.....	75
<b>CAPITULO 7</b>	
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>77</b>
<b>CAPITULO 8</b>	
<b>DISCUSION Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>98</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>125</b>

## INTRODUCCIÓN

La noción y estimación de la evaluación de la calidad de la educación y del "*deber ser de la enseñanza*" se encuentran históricamente y sociológicamente determinadas, por lo que el criterio de su validez "*real*" variará en función de las determinaciones temporales, ¿cuándo?, espaciales, ¿dónde?, y sociales, ¿para quiénes?, efectuándose a partir de un campo fenomenológico y valorativo. (Tenti, 1987). Adoptándose en consecuencia un sistema de valores y criterios de entre diversos en competencia sobre los cuales se formula un juicio de valor con respecto a una problemática determinada, y la toma de decisión(es) correspondiente(s) sobre el curso de acción(es) más pertinente(s) a seguir.

En consecuencia, la evaluación de la calidad de la educación y de la enseñanza implica el estudio planificado y participativo de las autoridades académicas y administrativas, profesores y alumnos en la identificación, diagnóstico y análisis de los problemas de índole educacional delimitados en ámbitos o unidades de análisis, y localizados en niveles o núcleos de interés a efecto de determinar, comprender y/o explicar sus dimensiones constituyentes, indicadores y criterios de funcionamiento y competencia, eficacia y eficiencia en el cumplimiento de metas internas y externas.

La evaluación para ser integral se debe llevar a cabo en todos los niveles y núcleos de interés, garantizando su cumplimiento en las instituciones de educación superior de acuerdo a las necesidades y características de las diferentes dependencias y áreas de trabajo. Siendo un rubro de particular importancia la evaluación de la actividad de los profesores. Sin embargo, dada la multiplicidad de aspectos potenciales a evaluar en la docencia, ocupa nuestra atención la de evaluar específicamente el nivel y núcleo de interés correspondiente a la categoría del trabajo docente en torno al proceso de enseñanza aprendizaje en relación a la calidad de la enseñanza en las diferentes actividades instruccionales que lleva a cabo el docente dentro del salón de clases, y las que desarrolla para la preparación de su labor en un centro educativo. Esencialmente la evaluación de los estudiantes sobre la eficacia y calidad docente, aportando su opinión por medio de respuestas a un cuestionario.

En este sentido el cuestionario para conocer la opinión de los alumnos sobre la actividad docente del Ciclo II, es el resultado de un trabajo colectivo de profesores de Psicología Educativa que expresa y refleja una concepción que se tiene sobre la docencia y la enseñanza y sobre su evaluación. De este modo se pretende cubrir una estrategia general de evaluación al interior del Ciclo II sobre los diversos núcleos de interés, a saber la evaluación de la actividad docente, del cual forma parte esta investigación, el aprendizaje del alumno, el plan y los programas de estudio, y las condiciones y contexto en donde se desenvuelven tales actividades.

A través de esta investigación se contribuye a la validación y obtención de la confiabilidad del instrumento, y al conocimiento de las características del desempeño del personal docente en los turnos matutino y vespertino, de acuerdo a las dimensiones e indicadores del instrumento, aplicado en las diferentes actividades instruccionales. De esta manera y de acuerdo a los comentarios anteriores se plantean a continuación los siguiente objetivos:

**Los objetivos de la investigación son:**

a) Diseñar un cuestionario de opinión de los alumnos respecto a la actividad docente, que permita incorporarlo a una estrategia más amplia de evaluación, vinculada al marco de referencia del programa de estudios y actividades instruccionales del Ciclo II de Psicología Educativa.

b) Obtener la validez de constructo o factorial, y la confiabilidad o consistencia interna del instrumento de evaluación.

c) Estimar las diferencias obtenidas en las actividades instruccionales y áreas de evaluación, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.

Adicionalmente, se espera que la información recabada en este trabajo, y las estimaciones formuladas contribuyan eventualmente a optimizar los procesos, criterios y estrategias de evaluación sistemáticos de la Actividad Docente en el Ciclo II de Psicología Educativa y en la Carrera en general. A efecto de lograr los siguientes propósitos, entre otros:

- Detección y retroalimentación de los docentes acerca de la enseñanza de la docencia a efecto de mejorarla.
- La descripción de los resultados y procesos de la docencia con fines de investigación.
- Una estimación de la calidad del curso a efecto de mejorarlo y favorecer el desarrollo de los programas y del currículo.

# CAPÍTULO 1

## EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN.

### 1.1. La educación como fenómeno histórico-social.

La educación y su estudio, concebida como fenómeno histórico social ha variado sustancialmente según las épocas, regiones y países.

Los procesos educativos, y las categorías pedagógicas y concepciones didácticas poseen su propio proceso de desarrollo, especificidad y autonomía relativa, situándose en una dimensión espacio temporal, y en una articulación estructural que la vincula a los demás tiempos o dimensiones: cultural, política, social, económica e ideológica.

Siendo factores relativamente externos los que influyen en la adopción y puesta en práctica de esquemas teóricos conceptuales armónicos al sistema dominante.

No obstante factores internos, a las propias necesidades de desarrollo de las disciplinas, e institucionales favorecieron la adopción, adecuación y empleo de determinadas categorías pedagógicas.

Cada época histórica se caracteriza por la constitución de un ideal educativo socialmente dominante. Los tiempos de crisis marcan un debilitamiento de ese dominio. Así, lo que en un sistema educativo y escolar en un momento histórico dado era "*racional*" y conveniente a las circunstancias, deja de serlo en otro, se produce un choque entre lo que en la escuela se hace y produce y lo que la sociedad o grupo dominante espera que se haga y produzca.

A partir del siglo XVIII se inicia una tendencia hacia la educación estatal, configurándose paulatinamente diferentes "*sistemas escolares nacionales*". Es en este momento en donde mejor se aprecia la estrecha correspondencia históricamente ligada entre los cambios que se suceden en la estructura económica de la producción, (en la organización social de la producción), y los cambios paralelos o subsecuentes en la estructura y relaciones sociales de la educación y en la escolarización.

Así, toda concepción pedagógica en realidad busca resolver en un momento histórico particular el problema educación-sociedad.

De este modo, las transformaciones sociales-económicas son las que reclaman transformaciones educativas. Es cuando se dan estos cambios, cuando surgen las nuevas teorías y los nuevos conceptos que tratan de dar cuenta de una situación socioeducativa diferente.

En México debido a la influencia y dependencia científico-tecnológica, de dominio económico-comercial, cultural vía medios de comunicación, y de sistemas administrativos y de



producción entre otros, se han reflejado cambios también en el ámbito educativo, siendo gradualmente influidas las concepciones didácticas y pedagógicas de tipo tradicional, por las provenientes de los Estados Unidos de Norteamérica creándose híbridos, o integraciones parciales de diferentes aproximaciones o aún generándose choques y confrontaciones entre modelos o concepciones antagónicas, un ejemplo de esto sucede entre la Tecnología Educativa y la denominada Didáctica Crítica.

En efecto, debido al desarrollo histórico social diferente entre los países y regiones, se han ido conformando metodologías didácticas particulares que han respondido a requerimientos propios. Es así que aproximadamente desde 1890 hasta la fecha, el discurso, las concepciones pedagógicas y las prácticas educativas se fueron transformando gradualmente para adecuarse y responder a los requerimientos del desarrollo de la sociedad industrial.

## **1.2. La evaluación en el contexto de la educación.**

En el mundo sajón particularmente en E.U.A. se encuentran los antecedentes del actual sistema educativo y de la institución escolar, a partir del surgimiento del capitalismo. Tal acercamiento a lo educativo es denominado Pedagogía Científica, Pedagogía Industrial o Pragmática, que basada en las ciencias de la educación mantiene una visión técnico instrumental acorde con una lógica productivista. (Díaz, 1993, 1989, 1988a, 1988b)

De esta manera el discurso y pensamiento pedagógico de la sociedad industrial se fincaron en un conjunto de teorías que confluyeron conceptualmente en tres vertientes:

- "a) Una filosofía de corte pragmático.
- b) Una sociología de la educación como un visión funcionalista.
- c) Una psicología de carácter científico (*conductual*), apoyada en el método experimental.
- d) Una teoría de la administración aplicada al ámbito educativo". (Díaz, 1988b)

Así surgen expresiones y conceptualizaciones múltiples y variadas sobre diferentes ámbitos, aspectos, y niveles, como son entre otros la teoría curricular, la tecnología educativa, la concepción evaluativa, el discurso sobre la calidad, el rendimiento escolar, la teoría de la medición y de los tests, los objetivos.

El problema que surge de tales conceptos es el de la relatividad y ambigüedad de los mismos, en relación al objeto de estudio en cuestión, y de la ausencia de un respaldo teórico en su empleo, por lo que se hace necesario indagar sobre el sentido que se asigna a determinado concepto o expresión y a la fundamentación de su discurso.

Dado que la variedad de nociones o términos mencionados surgieron en otros contextos socioeconómicos y en el ámbito empresarial administrativo para necesidades específicas, y en otro idioma como es el inglés, la traducción, adecuación y precisión de los conceptos en escenarios educativos y aún más en países de habla castellana hacen a veces difícil su empleo, puesto que adicionalmente la estructura básica de gobierno de la educación superior no permite la aplicación directa del modelo administrativo industrial input-entrada, output salida, en sí mismo, debido al sistema dual de las culturas administrativa y académico profesional. No obstante como parte de una política educativa gradualmente se ha ido adaptando una perspectiva racional administrativa en la operación y gobierno de la educación superior. Haciendo énfasis en la inversión estratégica, creándose una configuración propia que a su vez ha conformado el diseño e implementación de un sistema evaluativo de diagnóstico y ejecución, así dentro de las herramientas de la administración racional que partió de los programas de planeación por ejemplo el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (*SINAPPES*) en 1979, o más recientemente el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior 1986 se pasa en los dos últimos sexenios a la era de la evaluación, ante el virtual fracaso de la planeación educativa, (Llarena De Thierry, 1994), introduciendo también dentro del concepto de evaluación la concepción sobre el valor en la calidad y gobierno de la educación superior.

Así en el documento de la Evaluación Superior en México, *ANUIES (1990)* se propone que: "La evaluación de la educación en México es un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante y que como resultado proporciona juicios de valor, que sustentan la consecuente toma de decisiones". (p.68)

En este mismo documento se refieren como ámbito o unidades de análisis al nivel a) individual, que está referido a la evaluación de los estudiantes y del personal académico y administrativo., b) nivel de dependencias., c) nivel institucional., d) nivel interinstitucional y regional., e) nivel de sistema, que se ubica en el análisis del comportamiento de las macrovariables que lo definen, e incluye los niveles anteriores. (p. 71)

En este contexto, la definición de lo que constituye calidad (*quality*) parece estar menos definido internamente por las instituciones educativas, estableciéndose al parecer en mayor medida las consideraciones al respecto por agentes externos, gubernamentales, más bien al parecer para control de naturaleza política vía la retención u otorgamiento de financiamiento o recursos.

Por lo tanto surge la pregunta acerca de como se define la "*calidad*", que consecuencias se pueden esperar, y en qué medida las características operacionales tienen un impacto en el mejoramiento de la calidad o en el desarrollo interno de la evaluación.

De este modo, se hace evidente que no hay un deslinde claro, un criterio o valor único o estándares por medio de los cuales se pueda medir la calidad.

Sin embargo la calidad en la educación se le puede definir en términos de metas a lograr. El

reconocimiento de que las instituciones de educación superior se orientan o dirigen hacia metas puede servir de base para evaluar la calidad. Más precisamente se puede considerar que una institución o un programa educacional tiene calidad si logra la meta propuesta. Además, una concepción de calidad no solamente se restringe al resultado, sino que también los factores de proceso indican la forma por la cual se están logrando las metas, y al input-entrada a los recursos necesarios por medio de los cuales las instituciones llevan a cabo sus funciones, incluyendo en la definición de calidad a los términos de eficiencia que alude a la forma en que los recursos se emplean en el proceso, y a la eficacia, como al grado en que una institución logra los objetivos. (De Weert, 1990)

En los planteamientos anteriores se aprecia como el control de calidad en la educación superior se le considera similar al control de calidad en la industria, el cual comprende la especificación de entradas, monitoreo del proceso, y una especificación de la salida.

Para evaluar las estructuras de control de calidad desde una perspectiva macro totalizadora es necesario manejar el concepto de calidad en términos operacionales, por lo que resulta útil contar con un marco de referencia integrador, en el cual se ubiquen y diferencien las metas en diferentes niveles comprendiendo como un todo a las diferentes instancias del sistema de educación. Al respecto De Weert (1990) aporta el siguiente marco de trabajo para clasificación de metas en tres niveles de análisis.

**Nivel Social.** Metas Internas. \*La cantidad de educación disponible., \*variedad/diversidad en el sistema de educación superior (sector universitario y no universitario).

Metas Externas. \*Relación entre la oferta y la demanda., \*valor para la economía en términos de productividad y competencia internacional., \*función científica y socio-cultural en la educación superior.

**Nivel Institucional.** Metas Internas. \*Disponibilidad de recursos; financieros materiales y personales., \*calificaciones de entrada a los estudiantes y políticas de admisión., \*eficiencia interna.

Metas Externas. \*Mejora en las calificaciones educativas y profesionales de los estudiantes., \*desarrollo de independencia mental y autonomía moral, \*responsividad institucional hacia el medio.

**Nivel Individual.** Metas Internas. \*Contribución del programa educativo en los resultados deseados (valor añadido)., \*estrategias de aprendizaje y procesos., \*disponibilidad de opciones a cursos, apoyo y consejo.

Metas Externas. \*Programa de estudio de acuerdo con las necesidades del mercado., \*destrezas extra curriculares adquiridas; tales como organizacionales, comunicativas, deportivas.

Por último, dado que el origen de la práctica evaluativa tiene sus antecedentes en los países anglosajones, surge en los Estados Unidos de Norteamérica principalmente, la preocupación por realizar estudios en evaluación educativa y difundir las aportaciones del *CREATE* (Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation), el cual es un centro nacional de investigación y desarrollo para el avance de la teoría y práctica de la evaluación educacional, considerada a esta última como un subcampo comprendido en el amplia área de la evaluación.<sup>4</sup>

Siendo que a la evaluación se le puede ubicar como una parte integral de los esfuerzos dirigidos a desarrollar y propiciar servicios de alta calidad se le considera como una disciplina fundamental. (Scriven, 1994), la cual provee de conceptos nucleares y criterios (normas) que se aplican a cualquier evaluación. Siendo en este sentido cualquier disciplina determinada dependiente de la disciplina de la evaluación puesto que continuamente evalúan sus avances, contribuciones y resultados a efecto de mejorarlos y guiar su desarrollo.

Así, la investigación y desarrollo del *CREATE* se basa en las normas profesionales para la evaluación educacional de los programas y del personal, publicadas en 1981 y 1988 respectivamente por el Joint Committee sobre normas para la evaluación educativa, el cual es patrocinado por 15 sociedades profesionales de educación en los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá.

El *CREATE* trabaja con las normas para proveer a los profesores de las escuelas y a sus integrantes con productos que puedan contribuir a que las evaluaciones satisfagan los cuatro principios básicos que recomienda el Joint Committee para una evaluación sólida, citadas por (Stufflebeam y Shinfield, 1987; Stufflebeam, 1994), que sea útil, factible, ética y exacta.

- **Útil.** La evaluación debe ser informativa y oportuna, contribuyendo a identificar, examinar e informar acerca de virtudes y defectos de actividades, programas, procesos y/o productos, personas, entre otros. Y aportar soluciones para mejorarlos.

- **Factible.** Los procedimientos de evaluación y el nivel de esfuerzo invertido deberían ser apropiados, políticamente viables, y relativamente fácil de implementarse.

Dado que se emplean procedimientos que se pueden utilizar tomando en cuenta diferentes dimensiones del contexto y culturales en donde se realiza la investigación, es de gran importancia además seleccionar métodos de evaluación apropiados de acuerdo al contexto cultural. (Smith, 1991)

- **Ética.** Los procedimientos de evaluación deben ser éticos e imparciales (justos) para las partes afectadas, implicadas, incluyendo a los estudiantes y docentes implicados.

Smith (1991) señala que valores culturales subyacen a todo trabajo de evaluación, además de que casi en todas las evaluaciones se involucran posiciones de valor e intereses grupales en competencia. Por lo que se debe basar la evaluación en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas, y la honradez de los resultados.

- **Exacta.** La evaluación debe revelar y comunicar técnicamente la información adecuada acerca de las características de la escuela, programa o educador sujetos a exámen que determinen su mérito y valor educativos.

Describir con claridad el objeto de evaluación, el plan, los procedimientos y conclusiones válidas y fidedignas.

Consideramos que estos principios se deben tener en cuenta en la mayoría de los estudios sobre evaluación educativa que se realizan en México y profundizar sobre su análisis y empleo. Realizándose también un análisis de la viabilidad de aprovechar las normas destinadas a operacionalizar cada uno de estos principios.

### **1.3. Caracterización y definición del concepto de evaluación.**

De esta manera se puede apreciar que las metas y objetivos posibles de la evaluación se ubicarían en diferentes niveles y cumpliendo diferentes funciones y roles.

Presentándose así la ausencia de un pensamiento unificador sobre la evaluación de la educación, emergen problemas epistemológicos conflictivos como son los de la parcelación del conocimiento y disgregación de los temas y campos de investigación, enfocándose lo educativo desde visiones y puntos de vista particulares.

Surgen así una gran diversidad de intentos de teorización sobre la evaluación y de formas de conceptualizarla y definirla, así como el desarrollo de enfoques, modelos y tipologías para caracterizarla (Carrión, 1984; Alvarez, 1985; Scriven, 1994; Stufflebeam, 1994).

Dicho lo anterior se podría concluir respecto al concepto de evaluación, que en forma similar que con el concepto de calidad, no se cuenta con una definición aceptada unánimemente y que una sola definición por sí misma será insuficiente para capturar en toda su complejidad la práctica de la evaluación.

Diferentes definiciones sirven a diferentes propósitos. Una función importante de la definición y caracterización de la evaluación es la de servir como base y referente a un modulo o perspectiva en particular.

Con frecuencia se presentan incertidumbres y controversias en un campo dado al momento de definir y caracterizar al concepto de evaluación y no hay suficientes elementos para pensar que estas confusiones y desacuerdos terminen.

No obstante lo anterior definimos al concepto de evaluación de la siguiente manera:

***Definición.***

- La evaluación es una actividad planeada, continua e integrada al proceso educativo, de identificación, resolución y tratamiento de información válida y confiable de aspectos relativos a la actividad docente a efecto de contribuir y apoyar a los usuarios a conocer y comprender la valía y mérito de su desempeño o eficacia de acuerdo a ciertos criterios, a fin de tomar las decisiones pertinentes y oportunas para suministrar retroalimentación y procedimientos para el mejoramiento y perfeccionamiento de su quehacer.

## CAPITULO 2

### EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y DE LA ENSEÑANZA.

#### 2.1. Calidad de la educación.

Las instituciones de Educación Superior y la UNAM en particular se encuentran comprometidas a nivel de estudios de licenciatura, predominantemente en la formación de los cuadros profesionales que demanda el desarrollo productivo y social del país.

Por ello un interés permanente en las instituciones educativas lo constituye la evaluación como una forma de verificar permanentemente la calidad de la educación y la formación académico-profesional que se imparte en las escuelas y facultades.

La evaluación de la enseñanza-docencia reviste una gran importancia, a efecto de diseñar los planes de formación, actualización y superación docente permanentes, y de mejorar la calidad de su desempeño y eficacia académica.

Sin embargo, no hay un consenso o un criterio simple para determinar lo que constituye la enseñanza eficaz, siendo la principal dificultad la de caracterizar y la de intentar medir la calidad de la enseñanza o lo que constituye una buena enseñanza.

Se han planteado juicios de valor y criterios diversos para determinar lo que constituye una docencia buena y eficaz, esto es para determinar la calidad de la enseñanza que se imparte en los salones de clase de un centro educativo.

Una primera dificultad surge al tratar de definir y caracterizar al término calidad, el cual es difícil de discernir, al igual que otros conceptos, tales como "*libertad, justicia y amor*". Siendo un concepto resbaladizo, notoriamente evasivo, y no fácil de describir y manejar en la práctica (Gibson, 1986). Es también un término con una fuerte carga valorativa: se le asocia subjetivamente con lo que es bueno, valioso o digno (Dochy, Segers & Wijner, 1990; Pfeffer & Coote, 1991).

En efecto, el término calidad implica un juicio valorativo con un componente cultural que se expresa a través de la subjetividad del que la realiza, por medio de una comparación, contrastación o confrontación de como se manifiesta un atributo o un conjunto de atributos en: 1) en dos momentos diferentes de tiempo para un mismo grupo; 2) en dos grupos diferentes, y 3) en un grupo respecto a paradigmas, modelos o criterios ideales (Alvarez, 1989).

De esta forma para la pregunta de ¿qué es la calidad?, habrá diferentes perspectivas, no sobre la misma cosa, sino diferentes perspectivas sobre diferentes cosas con la misma etiqueta.

No es posible, por lo tanto, hablar acerca de la calidad como un concepto unitario; más bien

se le podría definir en términos de rangos. En el mejor de los casos deberíamos definir tan claramente como sea posible el criterio que cada usuario emplea al juzgar la calidad, tomando en cuenta estos puntos de vista contrastantes al efectuar estimaciones sobre la calidad.

Así, al término calidad se le puede considerar como un concepto relativo, en relación al usuario del término, y a las circunstancias en las cuales se le invoca. Significa diferentes cosas para diferentes personas, desde luego la misma cosa puede adoptar diferentes conceptualizaciones en diferentes momentos.

Vroeijnstijn (1991) incluso llega a afirmar que es una pérdida de tiempo tratar de definir el término calidad. La base de su punto de vista es el que es un concepto relativo y en función del usuario. No obstante se han realizado caracterizaciones al respecto como la que se refiere a que la calidad designa a el conjunto de atributos o propiedades inherentes de un objeto, bien o servicio que nos permite emitir un juicio de valor acerca de él. En este sentido se habla de la calidad similar, mejor, o peor de un objeto, bien o servicio. Cuando se dice que algo tiene calidad, esta expresión designa un juicio positivo con respecto a las características del objeto, bien o servicio (Ayala, 1993: 28).

Por supuesto, la anterior caracterización no es la única, habiendo una amplia variedad de conceptualizaciones en uso (Schuller, 1991). Sin embargo se les puede agrupar en cinco formas diferentes que se encuentran de alguna forma interrelacionadas, referentes al término calidad, el cual es visto como: 1) algo excepcional; 2) perfección o consistencia; 3) adecuación para un propósito; 4) valor para la obtención de ingresos; 5) transformacional o para lograr cambios. (Harvey & Green, 1993).

De esta manera, las definiciones y caracterizaciones del término calidad varían y en cierto grado reflejan diferentes perspectivas en el individuo y la sociedad.

Al llevar el término calidad al ámbito educativo el análisis se complica, ya que el término "*educación*" se refiere a un campo fenomenológico situado en un marco valorativo. Siendo una relación eminentemente social, de carácter político e ideológico, definiéndose los sentidos y fines sociales de la relación de acuerdo a las épocas, las regiones y países. (Alvarez, 1989)

La palabra educación designa dos momentos o circunstancias: 1) las que se refieren a un proceso en espacios y tiempo definidos y 2) las que se refieren a los resultados claramente ostensibles de esos procesos.

Encontrando que al campo fenomenológico al que se refiere la educación se incorporan términos tales como enseñanza y aprendizaje, compartiendo la dificultad análoga de poder definirlos inequívocamente. Esto es así, ya que en particular al proceso que llamamos enseñanza, suceso social, en el cual por medio de prácticas definidas, y el empleo de técnicas e instrumentos se tiene el propósito deliberado de influir y lograr cambios socialmente significativos en las estructuras cognitivas, afectos y comportamiento de otros. Los sentidos sociales y valorativos hacia los cuales se producirían esos cambios estarían dados por la orientación y fines educativos.



De ahí que la definición del "*deber ser*" de la enseñanza esté históricamente y sociológicamente determinado. Por lo que su validez real variará en función de las preguntas: ¿Cuándo? (determinación temporal), ¿Dónde? (determinación espacial?) y ¿Para quiénes? (determinación social). (Tenti, 1987)

Por lo que se refiere a la noción denominada "*calidad de la educación*", conlleva una dispersión semántica ya que se le asigna una diversidad de significados a los problemas y hechos educativos, asignándoles diferentes referentes de acuerdo a los contextos, perspectivas ideológicas y enclaves desde que cada grupo o subgrupo social los enfoca. De este modo la estimación de la calidad de la educación se efectúa a partir de un campo valorativo, adoptándose el sistema de valores en cuestión de entre diversos en competencia, que se encuentran en la base de los juicios emitidos.

Lo que se refiere a efecto de contrarrestar la vaguedad de la noción de calidad de la educación; y poder lograr una mayor precisión del atributo del campo fenomenológico sobre el cual se formula el juicio de valor, es por medio de un análisis y categorización de sus referentes (dimensiones), a fin de facilitar que las comparaciones que se realicen tengan validez interna y externa. (Alvarez, 1989).

Es difícil alcanzar la calidad educativa deseable si no disponemos de sistemas de evaluación que nos permitan identificar y diagnosticar (de entre los distintos núcleos de interés de los diferentes sectores que interactúan en la escuela) los diferentes niveles, dimensiones y criterios de competencia de su funcionamiento óptimo de cada uno de ellos.

En este sentido se advierte que la búsqueda e intento para evaluar y comprender la calidad y efectividad de la propuesta educativa, y de los servicios que ofrecen las escuelas y facultades de la Instituciones de Educación Superior, y en una licenciatura en particular constituye una compleja tarea por la relatividad asignada a los significados y sentidos en el manejo de los términos, y la carga ideológica que conllevan las valoraciones y los juicios emitidos.

Esta misma dificultad se presenta al tratar de evaluar la calidad o efectividad de la enseñanza/docencia, ya que al igual que en la evaluación del rendimiento de los estudiantes, la principal complicación en la evaluación de la docencia por medio de los estudiantes, es el de la validez. Ya que no hay un acuerdo real sobre lo que constituye una buena enseñanza.

## **2.2. La enseñanza eficaz o de calidad.**

En efecto, la enseñanza eficaz, o de calidad, es un constructo hipotético para el cual no hay un indicador único, ni un criterio único. Dado que la eficacia de la enseñanza es multifacética las evaluaciones deberían reflejar su multidimensionalidad, esto es, los instrumentos empleados en las evaluaciones de los estudiantes sobre la eficacia de la enseñanza deberían medir componentes o dimensiones separadas de la eficacia de la enseñanza, es decir, dimensiones múltiples. (Marsh, 1993, 1991, 1987, 1984)

Asimismo, Marsh (1987, 1984) considera que, en cuanto a la estrategia de la selección de las dimensiones a medir, un problema importante en la construcción de las escalas de los instrumentos con calificaciones multidimensionales, es el contenido de las dimensiones a ser encuestadas. Para lo cual se pueden identificar tres momentos.

Primer momento, establecimiento de los propósitos de las evaluaciones de los estudiantes, acompañado con revisiones de literatura y de otras investigaciones de tales características, que se consideren de utilidad, y de la retroalimentación de los estudiantes y académicos. Segundo momento, agrupamiento de los reactivos interrelacionados en dimensiones, derivados de un análisis lógico del contenido de la enseñanza eficaz. Los componentes o dimensiones de la eficacia docente se respaldan por medio de la validez de contenido y de constructo. Tercer momento, se emplean técnicas de análisis empíricas, tales como el análisis factorial para probar la dimensionalidad de las calificaciones. Aquí el análisis factorial nos proporciona un procedimiento (una prueba) para diferenciar los componentes de la enseñanza efectiva, y si los factores empíricos confirman las facetas que el diseño del instrumento se propuso. La técnica no puede sin embargo, determinar si los factores obtenidos son importantes para la comprensión de la enseñanza efectiva.

Es pertinente, tener en cuenta que el debate acerca de que componentes específicos o dimensiones de la eficacia de la enseñanza se deberían medir no se ha resuelto aún, aunque hay diversos acercamientos y aproximaciones sobre las que hay aquiescencia por parte de diversos investigadores, lo cual se traduce en el diseño de mejores instrumentos.

Adicionalmente, es necesario recordar que uno de los propósitos de la evaluación de los estudiantes de la eficacia docente es la de contribuir a la teorización sobre el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto circunscribiendo específicamente la actividad docente al ejercicio del acto didáctico, consideramos que el desarrollo de la buena enseñanza requiere de la reflexiva aplicación de una teoría acerca de la educación, acerca de la enseñanza y acerca del aprendizaje. (Marsh, 1987; Ramsden, 1994).

En este sentido Gage (1963) y Dunkin & Barnes, (1986), consideran que la investigación sobre la docencia, involucra a tres preguntas primarias: ¿Cómo se comportan los maestros?, ¿Por qué se comportan como lo hacen?, ¿Cuáles son los efectos de su conducta?. Conceptualizando a las investigaciones sobre la docencia en términos de; a) variables de proceso (métodos de enseñanza globales y conductas de enseñanza específicas); b) variables de presagio o conjeturales (características de maestros y estudiantes); c) variables de contexto (medio ambiente físico e institucionales); y d) variables producto (aprovechamiento de los estudiantes, académico/profesionales, actitudes y evaluaciones).

Complementariamente, Braskamp et al (1985) distingue entre input (lo que los estudiantes y maestros traen al salón de clase) proceso (lo que los estudiantes y maestros hacen), y producto (lo que los estudiantes logran).

En términos funcionales la eficacia de la enseñanza se puede especificar con la siguiente

función:  $E = f(C, D, A)$ , donde  $E$  = el puntaje de evaluación total de los estudiantes;  $C$  = un vector de las características pertenecientes al curso y programa;  $D$  = un vector de las características pertenecientes al docente;  $A$  = un vector de las características pertenecientes al alumno.

Relacionando el proceso educacional con el acto didáctico (*teaching*), la interacción descrita entre los elementos básicos los alumnos, el profesor, el programa y los contenidos del curso, los objetivos formativos e informativos, y las estrategias de enseñanza aprendizaje. Encontramos que así como se ha demostrado que los alumnos sostienen diferentes concepciones cualitativas sobre el aprendizaje (Saljo, 1979), tiene diferentes estilos de aprendizaje (Tamir, 1984) y conceptualizan los fenómenos que estudian en diferentes formas (p.ej., Dahlgren, 1978). Así también, los docentes conceptualizan la enseñanza en diferentes formas, basando sus prácticas de enseñanza en teorías explícitas o implícitas que sustentan acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Expresándose estas, indirectamente a través de la conformación del programa guía (lo que se enseña), los procedimientos de enseñanza (como se enseña) y la evaluación (lo que se valora como resultado del aprendizaje).

### **2.3. Concepciones educacionales sobre la calidad de la enseñanza.**

En esta línea diversos investigadores han intentado explorar sistemáticamente las teorías o concepciones educacionales sobre la enseñanza en la educación superior sostenidas por los docentes, aún cuando las conclusiones que han obtenido no son del todo consistentes, ya que se advierte que el número de concepciones, esquemas y sus límites difieren de autor a autor y se reflejan de alguna manera las preferencias de los investigadores con respecto a las clases de enseñanza deseable que se valoran más, así como el método de análisis propuesto. También se aprecian similitudes básicas entre las concepciones y su posicionamiento dentro de los esquemas propuestos que proveen alguna evidencia de su validez. Así trabajos empíricos sobre concepciones de enseñanza desarrollados por Fox (1983), Dall' Alba (1990), y Martin y Balla (1990), entre otros, dan cuenta de los acuerdos sobre concepciones de la enseñanza, ya que se les puede ordenar en un continuo que ve a la enseñanza como la impartición, presentación o transmisión de información, clasificada en el extremo inferior, a el extremo considerado como la facilitación del aprendizaje a fin de efectuar cambio de concepción o conceptualización en el estudiante, las concepciones intermedias están en disputa.

Sin embargo, en contraste con las investigaciones de (Biggs, 1990; Dall' Alba, 1990; Martin y Balla 1990) cuyos esquemas son jerárquicos, es decir, consideran que las concepciones más elaboradas incluyen a las menos elaboradas. Ni Fox (1983) ni Dunkin (1990) presentan sus concepciones como jerárquicas. Ya que Fox agrupa sus concepciones en categorías de desarrollo "simples" mientras que Dunkin las ordena en frecuencia de ocurrencia.

Más recientemente Samuelowiks & Bain (1992) en la investigación "*Concepciones de la enseñanza sostenidas por los docentes*", a partir de un cuidadoso análisis comparativo de los estudios citados previamente, y de su propia investigación, examina las concepciones de enseñanza sostenidas

por los docentes en los campos de las ciencias y en ciencias sociales, en dos universidades, en una universidad a distancia del Reino Unido, y en otra tradicional en Australia, llegando a identificar y categorizar a cinco concepciones globales de enseñanza relativamente diferentes.

Concibiendo a cada concepción como un perfil único integrado por cinco dimensiones constituyentes, resultando en un sistema de codificación formalizado el cual ayuda a delimitar con gran confianza los límites de cada concepción y a ordenarlas, permitiéndonos compararlas con las de otros investigadores y a ubicar a los individuos dentro de una concepción en particular, facilitando posteriormente emplear el sistema de codificación para establecer una aproximación final distintiva de la enseñanza centrada en el estudiante o centrada en el maestro.

Las cinco diferentes concepciones cualitativamente diferentes identificadas por Samuelowiks & Bain son las siguientes:

- Nivel 1. La enseñanza como apoyo al aprendizaje del estudiante.

Esta concepción de enseñanza se expresa esencialmente en el contexto de la enseñanza de posgrado. Es vista como una actividad centrada en el estudiante en la cual los estudiantes no solo son responsables de su propio proceso de aprendizaje sino también con el control del contenido de su aprendizaje. Las buenas destrezas de comunicación y la habilidad para obtener y sustentar la confianza de los estudiantes son esenciales.

- Nivel 2. La enseñanza como una actividad dirigida hacia el cambio de las concepciones de los estudiantes o comprensión del mundo.

La enseñanza y el aprendizaje se orientan más a la realidad que a la materia o temas estrictamente. El resultado del proceso de enseñanza aprendizaje se orienta a lograr un conocimiento cualitativamente diferente, lo opuesto de incrementar meramente conocimientos. Aunque la adquisición del conocimiento factual, métodos, conceptos y teorías de una disciplina dada son importantes, el énfasis se asigna a el desarrollo de un marco de trabajo conceptual apropiado para el desarrollo de una disciplina dada y de un pensamiento creativo independiente.

- Nivel 3. La enseñanza como facilitadora de la comprensión.

El énfasis se pone en lograr que los estudiantes comprendan los temas del curso, para asegurar que obtenga suficiente comprensión como para aplicar este conocimiento y pueda entender no solamente los nuevos problemas dentro del curso sino también los que se encuentran más allá de los límites del curso. En ésta concepción se enfatiza la habilidad del maestro (a) para clarificar e interpretar el material a los estudiantes. El papel del maestro (a) es darse a entender lo mejor posible haciendo el tema comprensible, y por su habilidad para dar el tono a las explicaciones en un apropiado nivel.

- Nivel 4. La enseñanza como transmisión de conocimientos y actitudes dentro del

### marco de trabajo de una disciplina académica.

Se expresa en el contexto de los alumnos no graduados de universidad en la que la enseñanza es vista como una preparación para estudios de posgrado y en última instancia como un entrenamiento para una futura profesión. Los resultados del aprendizaje deseado se expresan en términos del desarrollo de competencias al tratar con los temas presentados en el curso, y en la habilidad para manipular ambos conceptos y herramientas y aplicarlos. A la enseñanza se le considera como la transmisión de conceptos y destrezas de tal forma que los estudiantes puedan adquirirlas y usarlas. Hay un cuerpo definido de conocimientos que los estudiantes tienen que adquirir. Como resultado de tomar los cursos los estudiantes conocerían más y serían competentes usuarios del conocimiento recibido. El papel del maestro es el de proveer y auxiliar a los estudiantes a adquirir el marco de referencia de trabajo de un tema.

#### - Nivel 5. La enseñanza como la impartición de información.

En esta concepción la actividad de enseñanza se encuentra centrada en el maestro. Se le conceptualiza como la impartición de información o conocimiento que constituye el tema de un curso. Son esenciales un buen conocimiento del tema y una buena preparación. Aunque se realice un esfuerzo para hacer el tema interesante y accesible a los estudiantes, a la enseñanza se le ve esencialmente como una comunicación en un sentido, del maestro a los estudiantes. Se enfatiza más la experiencia, entusiasmo e interés del maestro(a), que la de los alumnos. Es responsabilidad del maestro proporcionar un marco de referencia conceptual y hacer el tema interesante, recurriendo al empleo de ejemplos relevantes. Los maestros inspiran y motivan a sus alumnos. Una de las características de esta concepción de enseñanza es la tendencia a creer que hay una respuesta correcta y que el papel del maestro es el de dirigirlos hacia ella, o bien comunicárselas.

Los autores mencionados a partir del análisis comparativo de las concepciones, realizado en su investigación, identificaron cinco dimensiones, en términos de las similitudes y diferencias entre las concepciones. Para cada dimensión se puede codificar A, B, o ambas, una actitud expresada del maestro, como se describe a continuación:

#### - Dimensión 1. Los resultados esperados del aprendizaje.

Los resultados de la enseñanza o del proceso de enseñanza-aprendizaje se expresan en términos cuantitativos (un estudiante conocerá *MÁS* código A) o en términos cualitativos (un estudiante conocerá *DIFERENTEMENTE* - código B).

#### - Dimensión 2. El conocimiento adquirido o construido por un estudiante.

El conocimiento se puede limitar al tema (los estudiantes saben, comprenden y aplican el conocimiento dentro del contexto del tema - A) o podrán relacionarlo con la realidad (los estudiantes usan este conocimiento para darle sentido a la realidad - B).

- Dimensión 3. Las concepciones existentes en los estudiantes.

Se toman en cuenta las concepciones correctas o incorrectas y constituyen el punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje (B) o se asume que al comienzo del curso los estudiantes no tienen concepciones del fenómeno a tratar en el tema (A).

- Dimensión 4. Direccionalidad de la enseñanza.

A la enseñanza se le considera como a la transmisión de un sentido (del maestro a los estudiantes) del tema (A) o es vista como el proceso de enseñanza aprendizaje en doble sentido, en el cual el profesor y alumnos se encuentran activamente involucrados (B).

- Dimensión 5. Control del contenido.

El maestro (A) o el estudiante (B) tienen control del contenido de enseñanza/aprendizaje.

Dado que cada dimensión, las actitudes expresadas de los maestros se codifican como A, B o como una combinación de ambas, a la enseñanza centrada en el estudiante se le define por la predominancia de Bs y la enseñanza centrada en el maestro por la predominancia de As.

Dos de las concepciones de enseñanza propuestas en esta investigación (respaldan el aprendizaje de los estudiantes 5 Bs y el cambio de los estudiantes 4 Bs y una A) las que claramente califican como centrada en el estudiante, mientras que las tres restantes concepciones de enseñanza poseen grados variables de enseñanza centrada en el maestro.

La enseñanza centrada en el estudiante, sobre las concepciones existentes de los estudiantes (dimensión 3) es el punto de partida de un proceso interactivo de enseñanza aprendizaje (dimensión 4) y los estudiantes son auxiliados por la actividad del maestro para construir su propio conocimiento, para conformar su propio sentido de la realidad, y adoptar el marco de trabajo afín al que comparten los expertos en el campo (dimensiones 1 y 2).

En la enseñanza centrada en el maestro las concepciones existentes en los estudiantes no se toman en consideración (dimensión 3), un(a) maestro(a) posee el conocimiento (obtenido o construido) y lo transmite o lo imparte a los estudiantes (dimensión 4), los resultados del aprendizaje se expresan en términos cuantitativos mejor que en términos cualitativos, el conocimiento adquirido por los estudiantes es el conocimiento transmitido/impartido por el profesor (dimensión 1), y el aprendizaje se orienta al sujeto y no a la realidad, y se le considera habitualmente como una preparación para temas de alto nivel (dimensión 2).

El esquema presentado previamente es ordenado, esto es, las concepciones más sofisticadas o elaboradas no incluyen a las menos elaboradas. La bipolaridad de las dimensiones abstraídas de las concepciones globales, sugiere su naturaleza no jerárquica.

Las conclusiones preliminares de la investigación anterior sugieren de acuerdo a Samuelowicz & Bain la posibilidad de que los maestros pudieran tener una concepción de trabajo "*ideal*" y otras de "*trabajo*", esto es, los objetivos (programas) de enseñanza expresados por los maestros coinciden con la concepción ideal de enseñanza, mientras que su práctica de enseñanza incluyendo la evaluación refleja su concepción de enseñanza en su trabajo. De esto se podrían derivar líneas de investigación para determinar los factores (maestros, estudiantes, institucionales) que interfieren con los académicos a actuar de acuerdo con su concepción ideal de enseñanza y así contribuir a disminuir la disyunción entre las metas declaradas (programa guía) y la práctica educacional. por supuesto una situación opuesta puede darse, esto es, que la práctica educacional real, la enseñanza, supere a la concepción ideal, aunque esto último habría que probarlo.

Otra conclusión importante indica que las concepciones de enseñanza pueden ser dependientes del contexto al menos para algunos maestros. Tales influencias pueden estar relacionadas con el nivel del curso, estudiantes en el curso graduados/no graduados, podrían determinar la aproximación del maestro. Es factible identificar concepciones distintas de enseñanza en los mismos profesores que varían de acuerdo al nivel de enseñanza. Apoyando los datos la pretensión de que las concepciones de la enseñanza pueden ser dependientes del contexto para un gran número de académicos.

Esta última conclusión tiene coincidencia en Feldman (1978) quien encontró que el nivel del curso influye en las calificaciones (aunque la relación parece ser más bien débil): los estudiantes tienden a dar mejores calificaciones a los cursos de grados superiores que a los inferiores.

También se ha encontrado que si el curso es la principal área de estudio, o es solicitada o elegida, también afecta la evaluación del alumno al docente, otorgando mejores calificaciones a los cursos en los cuales tienen un gran interés, como en aquello que son de su interés y/o elección. Al parecer esto influye notablemente en los profesores a que presten menor atención e inviertan menos esfuerzo en los cursos o materias de menor nivel. (Centra, 1979; Feldman, 1978).

Ramsden (1994), afirma que hay una relación entre el aprendizaje de los estudiantes de un contenido particular y la calidad de nuestra enseñanza de ese contenido. Refiriéndonos a una investigación reciente sobre la evaluación de estudiantes Australianos en cursos, el cual nos proporciona datos de interés. Se aplicó el cuestionario (*CEQ*) a 4 500 estudiantes provenientes de 50 instituciones, en un rango de áreas que incluyó humanidades, ciencias naturales, ciencias sociales, y programas profesionales tales como medicina, ingeniería y contaduría. Dos resultados importantes son de nuestro interés.

El primero consiste en que las percepciones de los estudiantes sobre la calidad relativa de la enseñanza varía de acuerdo al campo de estudio. Los campos de estudio como medicina e ingeniería son calificados medio bajo, las ciencias naturales cerca de la media, mientras que las humanidades y las artes visuales son calificadas por arriba del promedio. Las diferencias percibidas en la calidad de la enseñanza fueron bastante grandes y son congruentes con los hallazgos de otras investigaciones. También se observaron diferencias dentro de los campos de estudios. A la ingeniería eléctrica se le calificó típicamente más bajo que otras ramas de la ingeniería, por ejemplo, y a la *psicología* más bajo

que a otras ciencias sociales.

El segundo resultado es que existen grandes diferencias en las evaluaciones de los estudiantes dentro de las mismas áreas y disciplinas, en los estudios *CEQ*, hubo ejemplos de enseñanza excelentes, promedio, y bajos dentro de las ciencias sociales, ingeniería, y así sucesivamente. Estadísticamente hablando se obtuvieron variaciones de una a dos desviaciones estándar, cuya validez se confirmó por medio de entrevistas y datos de encuestas a graduados. (Ver Ramsden, 1990; 1991).

En la búsqueda de lo que constituye la enseñanza eficaz, o la buena enseñanza, o la docencia o enseñanza de calidad se han invertido grandes esfuerzos y realizado muchas investigaciones, por lo que uno se pregunta ¿a que se ha llegado? A continuación se presenta una breve reseña de algunas de las conclusiones a las que han llegado algunos investigadores en los últimos años.

- Ramsden (1994) partiendo de investigaciones en donde se sustentan puntos de vista diferentes, incluyendo a estudios de enseñanza escolar, ha identificado a algunas de las propiedades (principios) importantes de la buena enseñanza. (Para mayores detalles consultar a Ramsden, 1992, 1993).

Principio 1: Interés y explicación.

Facilidad para dar explicaciones claras de un tema complejo. Habilidad para hacer interesante el material de un tema.

Principio 2: Importancia y respeto para los estudiantes y su aprendizaje.

Honestidad e interés en la docencia, versatilidad en las destrezas de enseñanza, y disponibilidad para nuestros estudiantes. Placer en la enseñanza y en la convivencia con los estudiantes, y gusto para la improvisación.

Principio 3: Apropiaada evaluación y retroalimentación.

Establecer tareas apropiadas de evaluación es un destreza difícil pero crucial. Implica la formulación de interrogantes de manera que se evidencie la comprensión, por medio del uso de una amplia variedad de técnicas para descubrir lo que los alumnos han aprendido, evitando aquellas que demanden el aprendizaje repetitivo o de reproducción de detalles. La revisión de Marsh (1967) de la literatura sobre evaluación de los estudiantes establece que los procedimientos de evaluación fueron una de las características clave de la buena enseñanza según es percibida por los estudiantes.

Principio 4. Metas claras y desafío intelectual.

Los intentos apresurados para "cubrir el terreno" en la ausencia de una clara estructura que enfoque los conceptos claves, crea confusión en el estudiante y aminora la excitación.



#### Principio 5: Independencia, control y aprendizaje activo.

Una enseñanza de alta calidad implica el reconocimiento de que los estudiantes se comprometan con el contenido de las tareas de aprendizaje de tal forma que les posibilite alcanzar la comprensión. Una consecuencia estriba en que el control sobre el aprendizaje debería residir tanto en el maestro como en el estudiante, Tang (1990) ha reportado efectos positivos para los estudiantes de educación superior que cooperan en discusiones grupales en la preparación de las lecciones.

#### Principio 6: Aprendiendo de los estudiantes.

Ninguno de los principios anteriores es suficiente para una buena enseñanza. En la búsqueda de la enseñanza eficaz no hay que confiarse. Sino más bien considerar la relación entre enseñanza y aprendizaje como problemática, incierta y relativa. La buena enseñanza está abierta al cambio; implica el averiguar constantemente los efectos que se tienen en el aprendizaje, y modificar a la luz de la evidencia reunida.

Para Ramsden (1994) la *enseñanza* implica contribuir o auxiliar a efecto de hacer posible el aprendizaje. Considerando que los *maestros universitarios eficaces* son adaptables a las circunstancias cambiantes en el escenario de la clase. Sin embargo las destrezas requeridas son difíciles de adquirir y de practicar.

Igualmente para Ramsden la Evaluación consiste esencialmente en un proceso de aprendizaje, aprender de nuestros alumnos, y de como poder ayudarlos a comprender. Esto es, conocer y comprender al estudiante y a su proceso de aprendizaje. Adicionalmente considera que realmente los buenos maestros se encuentran en competencia constante no propiamente contra normas o criterios externos o contra sus colegas, sino contra sí mismos. De ahí que para él en su concepción, la evaluación de la enseñanza y la enseñanza en sí misma son caras de la misma moneda, ya que la evaluación no es un mecanismo adicional de la enseñanza, sino *un proceso de aprendizaje de como enseñar mejor*.

En una investigación en que se empleo el Método Delphi para validar competencias de enseñanza de profesores asistentes (*TAs*), Simpson y Smith (1993), a través de la opinión de 17 expertos se conformó un panel, proveniente de las principales universidades de Estados Unidos de Norteamérica, el método Delphi permitió utilizar los conocimientos y experiencia de la gente más calificada del país sin que necesariamente estuvieran presentes todos a la vez. Los investigadores en este estudio buscaron establecer y confirmar (26) competencias básicas que los maestros graduados asistentes deberían poseer antes de ingresar a un salón de clase a la universidad.

Se partió del supuesto de que es posible identificar competencias fundamentales o básicas de enseñanza, para la preparación de maestros profesionales. El panel validó la importancia de las competencias, bajo la consideración que cualquier programa de apoyo debería considerar estas competencias y clarificar quién es el responsable de su implementación en la preparación de los maestros graduados para cumplir sus funciones. Los panelistas así mismo, sugieren que algunas

competencias instruccionales dependen de las responsabilidades específicas que se le asignen al profesor.

Las competencias agrupadas en áreas de destrezas entre las cuales se distribuyen las 26 competencias son las siguientes:

- Destrezas Escolares, Destrezas de Planeación, Destrezas de Conducción, Destrezas de Presentación y Comunicación, Destrezas de Evaluación y Retroalimentación, Destrezas Interpersonales.

La categoría de Destrezas Escolares abarca todos los aspectos de preparación profesional. La más obvia y central de esta área es la competencia en el dominio de la disciplina y materias o temáticas en cuestión. Las Destrezas Escolares abarcan a las de Planeación y Administrativas. Estas tres por no ser suficientes incluyen a su vez a las de Presentación y Comunicación que se identificaron esenciales para la implementación de las competencias incluidas en las tres destrezas anteriores. A su vez las Destrezas de Presentación y Comunicación se relacionan estrechamente con las competencias incluidas en las categorías de las Destrezas de Evaluación y Retroalimentación y de Destrezas Interpersonales.

Las implicaciones al futuro de esta investigación reside en que al conocer las destrezas y las competencias asociadas que el profesor debería poseer antes de asumir sus responsabilidades instruccionales o incluso en el ejercicio, sería más fácil diseñar experiencias que ayudarían a desarrollar estas competencias, es decir, conocer antes de tiempo las conductas deseables de los docentes, facilitaría la disposición de planes y programas que asegure un entrenamiento y apoyo adecuado al docente. Por lo tanto se planea trabajar con estos datos a fin de desarrollar y evaluar estas competencias deseables. Apoyar programas y compartir ideas sobre cómo se pueden desarrollar, evaluar y perfeccionar estas destrezas de enseñanza. A efecto de enriquecer el conocimiento existente y estimular los esfuerzos para mejorar la selección, entrenamiento, supervisión y evaluación de los docentes. (Simpson, 1994, 1991; Simpson y Smith, 1993; Gilbert, Keck y Simpson, 1993)

Broder y Dorfman (1994) investigaron los determinantes de la calidad de la enseñanza y de la calidad de los cursos. Por medio de una encuesta se identificaron las destrezas de enseñanza y los atributos de los cursos que son importantes a los estudiantes.

El conocimiento de estos factores tienen implicaciones para la ejecución de la enseñanza, a través de la retroalimentación proporcionada a docentes, contratación, y desarrollo del currículo y de los programas. Los resultados y conclusiones que se derivan señalan que los esfuerzos para mejorar la ejecución en la enseñanza se deberían dirigir hacia los factores que los estudiantes consideran que son los más importantes. En lo que se refiere a las estrategias de enseñanza se encontró que las destrezas y atributos específicos de enseñanza son probablemente más relevantes que las aproximaciones generales.

En este estudio se encontró que muchos de los reactivos de las evaluaciones de los estudiantes

de la enseñanza por medio de cuestionarios contribuyen poco en la mejora de la ejecución del maestro y del curso. Aunque las evaluaciones de la enseñanza por los estudiantes se emplean para medir más allá de la ejecución total, los métodos empleados en esta investigación se pueden emplear para evaluar y mejorar los cuestionarios y estadísticas de las evaluaciones de los estudiantes de la enseñanza, a juicio de los autores.

Se encontró que las destrezas interpersonales constituyen una parte importante en la calidad de la enseñanza, por lo que se recomienda se asigne atención especial a este aspecto en los programas prospectivos de formación. Mientras que la posición del conocimiento es importante, lo es igualmente la habilidad para transmitirlo.

Los estudiantes esperan obtener nuevo conocimiento en los cursos, y también esperan que el conocimiento sea útil y relevante en los próximos.

Los hallazgos apoyan la hipótesis de que los alumnos otorgan importancia a la contribución de los cursos a la conformación de su capital humano, es decir, a su futura capacidad productiva y potencial para generar el desarrollo de capacidades que le retribuyen ganancias.

Se resumen los determinantes de la calidad de la enseñanza y de los cursos, que reportan en términos de importancia extraída de las calificaciones totales, las destrezas interpersonales del profesor dan cuenta de cerca de la mitad, (entusiasmo, habilidad para estimular el pensamiento, habilidad para mantener el interés y estimular el estudio). Para las calificaciones totales del curso, preguntas relacionadas con el conocimiento, el 64% abarcó, (temática, información útil y conocimiento obtenido).

## **2.4. Conclusión.**

De acuerdo con el análisis anterior se puede apreciar que lo que se considera o denomina enseñanza eficaz o de calidad estaría en función de los referentes o significados asignados a los problemas y hechos educativos de acuerdo a los contextos, ideologías, valores, teorías o concepciones educacionales implícitas o explícitas sobre la enseñanza aprendizaje en la educación superior desde la perspectiva con la que cada docente, grupo o subgrupo de docentes la enfoca.

Esta perspectiva o concepción ideal de enseñanza sustentada por el docente no siempre coincide con las concepciones de enseñanza real que lleva a cabo en su trabajo cotidiano.

Así mismo, la noción respecto de lo que se considera que es la docencia de calidad o modelo de docencia ideal depende entre otros aspectos de la cultura, valores, experiencias, y expectativas sustentadas por el observador (alumno); y de las concepciones educativas y pedagógicas prevalecientes, y a la naturaleza de la disciplina y curso en cuestión.

De esta forma el planteamiento sobre la eficacia docente o pedagógica conlleva un carácter

multidimensional ya que existen diferentes tipos o modelos de eficacia para diferentes situaciones educativas, entendiéndose por situación educativa al conjunto de factores relevantes implicados en la relación profesor alumno, de suerte que hablar de eficacia docente adquiere sentido al referirlo a una disciplina y contenido particular, a una situación de clase específica, y a una relación e interacción educativa maestro alumno determinado.

De ahí que desde este punto de vista se considere que el denominador común de los buenos profesores reside en su capacidad para captar, interpretar y responder adecuadamente, con flexibilidad y plasticidad a las exigencias y requerimientos que se plantea en la situación y escenario específica en la cual enseña.

Concluyéndose que las situaciones educativas que abarca la enseñanza no son estáticas sino variadas y heterogéneas, por lo que se requieren modelos y docentes con estilos diferentes en función de la(s) situación(es) particular(es).

## CAPITULO 3

### EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

#### 3.1. Núcleos de interés para la evaluación.

Entre los núcleos de interés para la evaluación de la enseñanza superior universitaria, Fernández (1988) señala a los siguientes:

1. No Personales. (Condiciones y Contexto. Programa de Planes de Estudios. Institucionales).
2. Autoridades Académicas y Administrativas.
3. Los Profesores.
4. Los Alumnos.

#### 1. No Personales.

Las referidas a programas, proyectos y currícula (Perloff et al., 1976; Glass, 1976)

Las que tienen por objeto detectar el ambiente o atmósfera educativa en sus diversas categorías y dimensiones (Anderson, 1982; Colton et al., 1985; Frasser y Teagust, 1986).

Las que pretenden la valoración de la productividad y rendimiento de la institución educativa en cuanto tal en sus múltiples metas a desarrollar (Dressell, 1976; Ellstrom, 1983; Johnstone y Agustiar, 1983; Taylor, 1986; Kerr, 1986).

#### 2. Autoridades Académicas y Administrativas.

De acuerdo a la doble perspectiva típica de la evaluación. Por una parte, éstas son evaluadas tanto por el profesorado como por el alumnado, fundamentalmente a través de cuestionarios y escalas y, por otro, ellas mismas son consideradas como fuentes relevantes de información, tanto para su autovaloración, como para evaluar a los demás (Neuman y Neuman, 1983; Knight y Holen, 1985; Kremer-Hayon y Avi-Itzhak, 1986).

### **3. Profesores.**

Como objeto de evaluación. Como lo manifiestan Goldschmid (1978) y Millman (1981) son varios los sujetos capaces de evaluar su capacidad docente: ellos mismos en su autoevaluación, los compañeros o colegas, los especialistas en evaluación, los directores de sus departamentos, las autoridades académicas, (en el caso particular de la UNAM, en algunos aspectos de la labor docente han de ser evaluados por instancias externas al grupo de profesores. También eventualmente los consejos técnicos, las comisiones dictaminadoras, y los jurados calificadores. La intervención de estas instancias deberá ser orientada por criterios definidos y explícitos con base en los fines y objetivos institucionales). Y, como ya indicamos los propios alumnos. A su vez, son varios los instrumentos de medida utilizados en cada caso: cuestionarios, autoinformes, observaciones sistemáticas en el aula, entrevistas y el propio aprendizaje del alumno.

Como sujeto de evaluación que manifiesta sus opiniones en torno a los factores que le afectan directamente y que a su vez inciden en forma directa en la productividad y rendimiento de la institución a que pertenece. Entre éstos cabe destacar: la percepción que el profesor tiene de los alumnos (Davis y Zaret, 1984); el ambiente social y físico en que se desenvuelve el profesor (Weinstein, 1979; Anderson, 1982; Litt y Turk, 1985); la satisfacción en el desempeño de sus funciones (Holdaway, 1978; Centra, 1979; McKeachie, 1982; Finkelstein, 1984; Chase, 1985; Clark et al., 1986) y la selección, formación y promoción del profesorado (Hellriegel y Slocum, 1978; Deci y Ryan, 1982; Soliman et al., 1983; Lin et al, 1984; Selmes, 1986 y Marland, 1986).

### **4. Los Alumnos.**

Constituyen una fuente importante de información en relación a dimensiones de especial relevancia directa para ellos mismos e indirecta para la productividad académica de un centro educativo.

Algunos de los núcleos teóricos que han sido considerados relevantes en la evaluación del producto instruccional de un centro universitario son, el clima académico (Pascarella et al., 1978; Pascarella, 1984); el nivel de satisfacción (Bosworth y Ford, 1985; Bean y Bradley, 1986); el funcionamiento de los servicios universitarios -biblioteca, hemeroteca, etc.- (Ayres y Bennet, 1983) y las propias actitudes hacia la evaluación (Miron y Segal, 1986).

#### *Evaluaciones de los estudiantes de la eficacia y calidad docente.*

Un núcleo de particular interés de éste trabajo lo constituye el de las evaluaciones de los estudiantes de la *eficacia y calidad docente*, modalidad cuyo origen se remonta hace más de medio siglo en las universidades y colegios de educación superior estadounidenses y canadienses, siendo en los últimos 20 años una de las áreas más frecuentemente enfatizadas en la investigación educacional norteamericana, gradualmente se ha ido extendiendo por universidades de Europa, Australia, Medio

Oriente, y el resto del Continente Americano, así como en Africa. (Marsh y Bayley, 1993; Nadeu, 1977; Blanco y Paz, 1988; Moses, 1986; Poonyakanok et al., 1986; Watkins, 1994; Girón., Urbina., Jurado., 1989).

### **3.2. Modelos integradores de la evaluación en la actividad docente.**

Se han diseñado Modelos integradores que tratan de estructurar y dar coherencia y significado a las relaciones entre las distintas variables que conforman el amplio proceso evaluador, como es el caso del ofrecido por Centra y Potter (1980). Modelo estructural de variables de profesorado y escolares que influyen en los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Otro modelo de interés es el de Durkin y Biddle (1974) del estudio del proceso de enseñanza.

Un tercer modelo de interés para nosotros es el de Llanera de Thierry (1991), de acuerdo al cual se establece que para el desarrollo equilibrado de la docencia y de su buen desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje se requiere entre otras disposiciones, la de contar con un procedimiento válido y confiable de evaluación. Para tal efecto es necesario ubicar los objetos de evaluación y los criterios e indicadores, entendidos éstos últimos como los referentes axiológicos definidos apriori, con base en los cuales se orientan las estimaciones y valoraciones y se emiten los juicios de valor que implican toda evaluación.

Dada la multiplicidad de aspectos potenciales a evaluar en la docencia es necesario delimitar y seleccionar el objeto específico de la evaluación, pudiendo encontrar aspectos y criterios generales y particulares.

De acuerdo a lo anterior Llanera y Thierry (1991) establece categorías genéricas que se aprecian en relación con la evaluación del personal docente, categorías respecto de las cuales se puede hacer cada vez un desglose mayor, estas son:

a) Preparación o formación de los docentes, que incluye básicamente tres dimensiones: - Formación Disciplinaria- -Formación profesional- -Formación Pedagógica-.

b) Impacto de la labor docente en los alumnos, subdividido en dos funciones, -la relativa a la información que sobre la materia obtienen los alumnos como producto del trabajo docente, y -la relativa a la formación de hábitos, actitudes, habilidades y destrezas incluidas en el currículum.

c) Trabajo del docente en torno del proceso de enseñanza aprendizaje. Este aspecto incluye tanto las actividades que lleva a cabo el docente dentro del salón de clases, como todas aquellas que efectivamente desarrolla el profesor para la preparación y evaluación de su labor, el apoyo y acción "extraclase" a los alumnos, la recuperación de su práctica docente y profesional, a través de estudios, investigaciones, publicaciones, diseño de materiales de apoyo, y la vinculación con otros profesores para el desarrollo de trabajos colegiados que enriquezcan las actividades educativas.

## La Actividad Docente.

Esta última categoría es de importancia singular de acuerdo a nuestro objeto de evaluación, la *actividad docente*, a la que concebimos como al conjunto de funciones, actividades y tareas que realiza el docente dentro de un marco institucional y que implican la planeación y elaboración de programas de estudio que constituyen el instrumento con el cual el docente genera y propicia el proceso de enseñanza aprendizaje. En relación a la planeación y elaboración de programas de estudio se retoma la metodología de trabajo planteada por Angel Díaz Barriga (1987 b) según la cual, los programas abarcan tres fases: **Programa sintético**: planteamientos generales establecidos en el Plan de Estudios; **Programa analítico**: interpretación del programa sintético realizada por la academia de profesores y en la que se establecen los mínimos a lograr; **Programa guía**: planteamiento específico de cada profesor, en donde partiendo de los mínimos del programa analítico, se establece la secuencia, amplitud, profundidad, enfoque, de los contenidos a desarrollar y su concreción en el acto didáctico (teaching), al cual caracterizamos por los siguientes elementos básicos, los alumnos, el profesor, el programa y los contenidos, los objetivos informativos y formativos, y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. cfr (Zarzar, 1994; Ríos, 1994; Durán, 1994; Eusse, 1994; Postic, 1978).

Zarzar (1994) enumera cinco funciones o habilidades para propiciar el aprendizaje significativo en los alumnos. 1) Definir claramente los objetivos de aprendizaje, 2) Diseñar el plan de trabajo de un curso escolar y redactar el programa para los alumnos, 3) Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones, 4) Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, 5) Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.

El docente a través de la relación educativa, que es el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relación que posee características cognitivas y afectivas identificables y que tiene un desarrollo y viven una historia. (Postic, 1982, p.35); la cual propiciará la búsqueda, y empleo de los instrumentos y medios para la indagación, apropiación y producción de conocimientos significativos. (García et al., 1993).

En consecuencia con la caracterización del concepto de Docencia previo, enfocamos a la evaluación como una estrategia académica que permite identificar y atender en forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. (Llarena de Thierry, 1991).

Dada la importancia que se ha designado al ejercicio evaluativo en las instituciones de educación superior, ésta se ha constituido en un asunto toral en la UNAM, de tal forma que dentro de las disposiciones aprobadas en el Congreso Universitario de 1990, especial atención se dedicó a la detección de deficiencias a nivel individual, grupal e institucional, y poder establecer así oportunamente estrategias de mejoramiento sistemático de la calidad de los programas y del ejercicio, formación, perfeccionamiento y actualización de los académicos. De esta forma algunos de los



acuerdos relevantes aprobados para su ejecución establecen que:

- La evaluación es el proceso indispensable previo a cualquier ejercicio de planeación y es la base de la superación académica; por lo tanto, es necesario fortalecerla, actualizarla, organizarla, y garantizar su cumplimiento por todas las dependencias, unidades académicas, grupos e individuos de la UNAM. Para que sea efectiva y eficaz, es necesario que se realice según las necesidades y características de las diferentes áreas de trabajo y de dependencia. (M-VIII G-3) (Mesa VIII, Investigación General 3)

- Se recomienda evaluar la actividad de los profesores. Para ello los órganos colegiados, en las dependencias que así lo consideren conveniente, podrán establecer criterios objetivos y sistemáticos de evaluación. Estos criterios deberán ser actualizados periódicamente. La evaluación de la actividad docente deberá orientarse a detectar, entre otros, el desempeño y la calidad del trabajo del profesor en lo que se refiere a los contenidos de un curso, la significación y relevancia de tales contenidos, el dominio de los mismos y la pertinencia de las metodologías utilizadas.

Esta evaluación tendrá un carácter eminentemente didáctico y su finalidad será la de permitir al docente mejorar su actuación educativa. Es fundamental que el profesor promueva esta actividad en diferentes momentos del curso. (M-IV G-12 D-9) (Mesa IV, Relaciones y Métodos de Enseñanza-Aprendizaje General 12, Derivada 9)

- ...En la evaluación de la docencia las comisiones dictaminadoras y los órganos colegiados deberán tomar en cuenta las evaluaciones que los alumnos realicen de sus profesores a través de cuestionarios preestablecidos, objetivos y aprobados previamente por los órganos colegiados respectivos. Los cuestionarios se integrarán al expediente del académico... (M-VII G-8) (Mesa VIII, La Carrera Académica en la UNAM General 8)

En los proyectos de evaluación destinados a los profesores se pueden considerar los enfoques referidos como evaluación sumativa y evaluación formativa, o bien de acuerdo a los requerimientos compaginarlos. De este modo tenemos que:

La Evaluación Sumativa tiene un carácter más fiscalizador o administrativo en cuanto sirve de base para la toma de decisiones en lo relacionado con sanciones, premios, permanencia y definitividad, promociones, estímulos, entre otros. Se orienta en mayor medida a proveer un juicio global del valor o calidad del ejercicio docente, y en menor medida en informar sobre el desarrollo, su propósito tiene un carácter más formal y sistemático. (Blanco y Paz, 1988; Miller, 1988; Jones, 1983).

La Evaluación Formativa acentúa el carácter de mejorar la calidad de la docencia, del programa en curso y del desempeño y actuación del docente, recurriendo a recursos de actualización o perfeccionamiento, asesoramiento e infraestructura entre otros, sin adoptar un carácter fiscalizador. Así, provee de detallada información diagnóstica sobre el desarrollo del docente y/o del curso, la cual permite la retroalimentación diagnóstica. (Blanco y Paz, 1988; Miller, 1988; Jones, 1983).

El punto de vista que sustentamos acerca de los propósitos de la evaluación sistemática de los alumnos al docente en ejercicio es coincidente con el del Bennett y Charter (1983) en el sentido de que es conveniente recurrir a diversas fuentes de evidencia para determinar la calidad y eficacia del docente. Los estándares que rijan la evaluación específica de la ejecución docente necesitan ser claros, válidos y confiables, guiándose entre otros aspectos por la cantidad y clase de evidencias presentadas compatibles con las tradiciones y misiones prevaletentes en los departamentos, institución, y aplicables a las circunstancias.

El proceso evaluativo implica un juicio de valor realizado después de una cuidadosa estimación y estudio, y es parte sustancial del esfuerzo institucional para contribuir a alcanzar la integridad, la calidad académica y la vitalidad de su práctica. Facilita la detección e identificación de las áreas débiles y fuertes del ejercicio docente, en el primer caso para establecer alternativas y planes a efecto de corregir las deficiencias, sugiriendo su adecuación a nuevas directrices, más apropiadas que permitan modificar y mejorar los planes individuales, grupales, didácticos, entre otros. Eventualmente a la implementación de estrategias enriquecedoras o programas complementarios -de capacitación, actualización, perfeccionamiento, o a las que procedan, por periodos de tiempo convenientes y realizar evaluaciones posteriores-.

En el segundo caso, reforzar y apoyar las áreas de fuerza del docente. En ambos casos a través del reforzamiento positivo, como un aspecto relevante del proceso evaluativo.

Empero, se debe tener en cuenta que no debe ser el propósito de la evaluación sistemática de los alumnos hacia el docente, el de proveer de elementos para la toma de decisiones sobre la permanencia, promoción o despido del docente, ya que para tal fin hay criterios y procedimientos institucionales propios e independientes, de naturaleza política, laboral, curricular, entre otros.

### **3.3. Propósitos y características de las evaluaciones a los docentes.**

En síntesis los propósitos para realizar evaluaciones de la eficacia de la docencia son diversos, entre los más sobresalientes tenemos a los siguientes:

- a) Detección y retroalimentación a los docentes acerca de la eficacia de su enseñanza a efecto de mejorarla;
- b) Estimación de la eficacia de la enseñanza a efecto de emplearse en la toma de decisiones administrativas;
- c) proporcionar información a los estudiantes para su empleo en la toma de decisiones sobre la selección de cursos y profesores;
- d) Una estimación de la calidad del curso a efecto de mejorarlo y favorecer el desarrollo de los programas y del currículo;

- e) La descripción de los resultados y procesos de la docencia con fines de investigación.

Adicionalmente en revisiones e investigaciones sobre esta temática se ha concluido que las Evaluaciones de la eficacia de la Docencia por los estudiantes son:

- 1) Multidimensionales,
- 2) Confiables y estables;
- 3) Primariamente son una función del instructor que enseña un curso, más bien que del curso que se imparte;
- 4) Relativamente válidas con respecto a una variedad de indicadores de eficacia en la docencia;
- 5) Se ven relativamente poco afectadas por una variedad de variables hipotetizadas como potencialmente predisponentes para la asignación de las calificaciones o apreciaciones del estudiantes. (Marsh y Bayley, 1993; Marsh, 1991; Marsh, 1987; Marsh, 1984).

#### Validez y Confiabilidad.

¿Las evaluaciones de los estudiantes de la eficacia docente son válidas y confiables?

¿Las calificaciones de los estudiantes contribuyen a robustecer la eficacia o calidad de la docencia, y por consiguiente a la calidad de la instrucción?

¿Los problemas de validez y confiabilidad de las evaluaciones de los estudiantes sobre la instrucción de las instituciones de educación superior se relacionan con la eficacia del profesor y la optimización de la instrucción?

Las calificaciones de los estudiantes constituyen una forma de medir la eficacia de la docencia, empero son difíciles de validar puesto que no hay criterio simple de la enseñanza eficaz.

Las investigaciones que emplean la aproximación de constructo han intentado demostrar que las calificaciones de los estudiantes se encuentran lógicamente relacionadas con diversos indicadores de enseñanza efectiva, y menos correlacionadas con otros, y en particular, que las calificaciones de factores específicos se encuentran más altamente correlacionados con indicadores de una manera más lógica y teórica.

La mayoría de los investigadores enfatizan que la eficacia de la enseñanza debería ser estimada desde múltiples perspectivas y con criterios múltiples. Braskamp et al. (1985) identifica cuatro fuentes

de información para evaluar la eficacia de la enseñanza, estudiantes, colegas, graduados y autocalificaciones. Las calificaciones sustancialmente, y estas a su vez con las autoevaluaciones. Sin embargo, las calificaciones por los colegas basadas en las observaciones en el salón de clases no parecen estar sistemáticamente relacionadas con las calificaciones de las otras tres fuentes.

Las calificaciones de los estudiantes se encuentran relacionadas de manera significativa y consistente con diversos criterios, incluyendo el aprovechamiento de los estudiantes en estudios de validez multiseccionales, autoevaluación de los académicos sobre eficacia en la docencia, y tal vez los registros de observadores entrenados sobre procesos específicos tales como la claridad del profesor. Las estimaciones o calificaciones de los compañeros basadas en las visitas al salón de clases, y en la productividad en la investigación se ha demostrado que tienen poca correlación con las evaluaciones de los estudiantes, y puesto que también se encuentran muy poco relacionados con otros indicadores de la docencia eficaz, su validez como medida de la enseñanza efectiva es problemático.

Un aspecto importante a tener en cuenta es el de que la enseñanza o docencia eficaz es un constructo hipotético para el cual no hay un solo indicador. Por lo tanto la validez de las evaluaciones de los estudiantes o de cualquier otro indicador de la eficacia de la enseñanza se debe demostrar a través de una validación de constructo. (Marsh, 1987).

También como apoyo a la validez de estas investigaciones Marsh (1987) aporta informes sobre la estabilidad a largo plazo de evaluaciones de los estudiantes, y sobre la generalización de las calificaciones de los estudiantes con el mismo instructor en diferentes cursos.

En este mismo sentido Guilmore (1973) y Hogan (1973) reportaron correlaciones positivas altas en las calificaciones de los estudiantes de los mismos conferencistas en los cursos.

También para demostrar la estabilidad de las calificaciones de los estudiantes resulto claro que la temática de un curso tuvo relativamente poca influencia en la evaluación de los estudiantes, y que el mismo profesor en diferentes cursos obtuvo calificaciones similares de los estudiantes (Marsh y Overall, 1981).

Miller (1975) afirma que la evaluación de los estudiantes es la herramienta más válida y confiable para la estimación del docente.

Así, las cuestiones sobre la confiabilidad de las calificaciones de los estudiantes se centran sobre la estabilidad y la consistencia interna en la evaluación de los instructores. Habiéndose realizado una gran cantidad de investigaciones a fin de establecer que tan confiable son las evaluaciones de los estudiantes para proveer información sobre la calidad de la enseñanza en el nivel universitario. A partir de la literatura disponible se concluye que las calificaciones o estimaciones de los estudiantes son razonablemente confiables (Doyle, 1975; Costin et al., 1971; Miller 1972; Baker, 1986).

En lo que se refiere a estudios referidos al aspecto de la retroalimentación (feedback) Aruyaby (1987) cita estudios que muestran que la enseñanza mejora después de que la actividad de un profesor

ha sido evaluada por los estudiantes, en particular cuando el profesor obtiene consejo sobre los resultados de la evaluación de un consultor especialista en enseñanza-didáctica.

### **3.4. Retroalimentación (Feedback) a los docentes.**

En encuestas separadas en algunas Universidades Estadounidenses y Canadienses, la opinión de la mayoría de los integrantes de la facultad han sugerido que las evaluaciones de los estudiantes les han auxiliado de un forma u otra a mejorar la calidad de su instrucción (Murray et al., 1982; Outcalt, 1980; Ryan et al., 1980). En apoyo de las opiniones de los integrantes de la facultad, es decir, los docentes, Trent y Cohen (1973) reportaron que la literatura tiende a respaldar los puntos de vista con respecto a que los docentes mejoran la calidad de la enseñanza como resultado de la información recibida de la evaluación de los estudiantes. En concordancia con este reporte, Abrami, Leventhal y Perry (1979) afirman que "parece que hay suficiente evidencia como para concluir que la retroalimentación de las calificaciones de los estudiantes guían a los profesores a mejorar en sus subsecuentes calificaciones de los estudiantes". Sin embargo Miller y Glasman (1979) en su estudio y revisión tienden a debatir tales reportes.

Centra (1973), demostró en su estudio que no había diferencias lo suficientemente significativas en la ejecución de la enseñanza de los profesores a quienes se les proporcionó retroalimentación de aquellos a quienes no se les proporcionó retroalimentación del semestre, sin embargo, análisis complementarios revelaron que la mejoría se evidenció en los semestres subsecuentes. Lo anterior sugiere un tipo de demora en la mejora de la instrucción.

Además del mero suministro de la retroalimentación a los profesores, algunos investigadores han sugerido el recurrir a los servicios de expertos o consultores para apoyar al profesor a el logro del cambio deseado. En apoyo de esta sugerencia, Smock y Crooks (1973), afirman que "cualquier plan de evaluación que no incluya un servicio adjunto que pueda asistir de manera efectiva a los miembros del personal académico en el mejoramiento de su ejecución docente es éticamente cuestionable".

Aleamoni (1973) reportó en su estudio que los instructores que recibieron consejo de expertos sobre la información proporcionada en la evaluación de los estudiantes recibieron calificaciones más altas de los estudiantes que aquellos que no recibieron consejo de expertos. Este reporte de Aleamoni parece contradecirse con el de Centra (1973) que decía que no había evidencia concluyente que mostrara que existe relación entre la retroalimentación y la mejora de la instrucción.

Adicionales estudios experimentales como el que condujeron Overall y Marsh (1975), mostraron que conferencistas en ciencias de la computación que consultaron a expertos después de recibir retroalimentación sobre su bajo desempeño, por medio de evaluaciones realizadas por los estudiantes a mitad del semestre mejoraron significativamente en su desempeño. Los resultados no solamente revelaron un cambio positivo en la calificación y estimación de su desempeño instruccional, sino que también recibieron las más altas calificaciones en lo que se refiere a la forma en que

estimulaban y motivaban a los alumnos, según se reflejó en la aplicación de un cuestionario sobre eficacia docente contestado por los alumnos al concluir el semestre.

Aunque la literatura tiende a favorecer el empleo de la retroalimentación como medio para mejorar la calidad docente, autores como Sherman y Winstead (1975), Frey (1976), Pohlman (1975), y Goldschmid (1978) han sugerido que las áreas de la instrucción en que se requiere modificación se necesitan especificar.

Recientes investigaciones aportan "*insights*" reveladores acerca de la práctica al suministrar la retroalimentación para el mejoramiento de la calidad o eficacia de la docencia, en este sentido Brinko (1993) hace importantes aportaciones. Encontrando que si bien este método ha sido extremadamente poderoso también es cierto que no ha sido consistentemente exitoso, (Cohen, 1980; Menges y Brinko (1986), posiblemente debido a que quienes suministran la retroalimentación al maestro no se les entrenó en la práctica de proporcionar retroalimentación (Brinko 1989). Por lo tanto aunque existe gran abundancia de literatura sobre la retroalimentación para el mejoramiento de la enseñanza, la mayoría de los estudios se enfocan sobre la clase de información que se le proporciona al instructor más bien que el proceso por medio del cual el instructor recibe la información.

De todo esto concluimos que las evaluaciones de los estudiantes de la eficacia del docente y de su mejora didáctica no son un fin en sí mismo sino un medio para alcanzar un fin.

Por lo que se refiere a la evaluación de la enseñanza por medio de los alumnos en las Instituciones de Educación Superior en México, se han llevado a cabo una gran variedad de estudios al respecto, entre otras tenemos a experiencias tales como las de Carrera (1980) en la Universidad Iberoamericana, en la cual a través de la formulación de un "modelo de evaluación dinámico" define 6 indicadores del mérito académico, al que define como los logros obtenidos por un miembro del personal académico, en los aspectos (indicadores) de docencia, investigación, superación académica, servicios académico profesionales, y perfil del profesor.

Al indicador de Docencia lo define como a las actividades facilitadoras del proceso enseñanza-aprendizaje. A efecto de calificar este indicador se aplicó el Cuestionario de Apreciación Estudiantil que consta de 13 reactivos bajo los subtemas de Objetivos, Sistemas de evaluación, Metodología, Enseñanza-aprendizaje, Temario, Bibliografía y otras fuentes de información, Comunicación y Relaciones Interpersonales, Resultados en el Curso, Comentarios. Tales resultados de acuerdo al autor, cumplen las funciones de evaluar el mérito académico para fines de promoción y retroalimentación al profesor. No se aportan datos sobre validación y confiabilidad del instrumento.

Sánchez y Martínez (1981) realizaron la investigación "*Intervención social de estrategias Docentes*" en la Facultad de Psicología de la UNAM, a fin de analizar el estado de la investigación sobre criterios y procedimientos de eficacia docente, y de averiguar la que conceden grupos de usuarios y expertos a las estrategias y aspectos de eficacia docentes que se citan como promotores de rendimiento de los alumnos en publicaciones especializadas en educación superior. A través de la

conformación de un instrumento de 35 reactivos, del cual 14 corresponden al curso y 21 al profesor. Las categorías correspondientes al programas de las asignaturas abarcan: programación, dificultad y calidad del curso, relaciones externas y organización. Las categorías correspondientes al profesor comprenden, cumplimiento, estrategia y estilo de exposición, métodos de enseñanza, y evaluación y rendimiento.

Arias (1984) diseñó y aplicó el Inventario de Comportamiento Docente (*ICD*) para evaluar la calidad de la enseñanza en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Se demostró que el instrumento poseía validez de construcción y un buen grado de confiabilidad en los 10 factores incluidos, con un total de 50 reactivos, y son: dinamismo en clase, preparación del tema en clase, criterios para calificar al alumno, puntualidad y asistencia, respeto a los alumnos, dominio de la materia, motivación al estudiante, carácter, enfoque a la profesión, cumplimiento del programa.

Sin embargo, no obstante que la metodología seguida es sugestiva, Díaz (1987) critica la concepción bajo la que se diseñó este instrumento, ya que argumenta que en la evaluación del desempeño docente, como en este caso, se magnifica el valor de la técnica y de la sofisticación estadística, descuidando la construcción y precisión conceptual del objeto, estremezclandose diversos modelos didácticos en su propuesta de evaluación.

Martínez Rizo (1988) refiere que en la Universidad de Aguascalientes se implementa el sistema de evaluación de los profesores (semestral y bienal), con el propósito de lograr progresivos y superiores niveles de calidad educativa que se basa en la medición de tres aspectos: la antigüedad, la escolaridad y el desempeño académico, en este último, desde 1979 participan los alumnos, quienes aportan su juicio sobre el desempeño docente.

En la Facultad de Psicología, Ortega (1989) elabora la 3ª y la última versión del instrumento de evaluación de la docencia, que consta de 38 reactivos, la correspondiente al programa de la materia y 22 relacionados con el desempeño docente. Se aplicó a 2 273 alumnos/materia. Los reactivos correspondientes al programa de la materia se agrupan en las categorías de: sistemas de evaluación, bibliografía del curso, programa de la materia, relaciones externas de la materia; los reactivos correspondientes a las áreas del profesor se agrupan en: cumplimiento, calidad de exposición, capacidad académica, método de trabajo. En la tercera versión los resultados obtenidos indican que posee una validez de contenido y confiabilidad aceptables.

Girón, Urbina y Jurado (1989) aplicaron un cuestionario de evaluación docente conformado por 25 reactivos; 19 correspondientes a la evaluación de la actuación docente, cuatro a la asignatura, y dos reactivos control, para el año lectivo de 1988. Este cuestionario se diseñó como resultado de un piloteo efectuado en 1987, cuyos antecedentes se encuentran en evaluaciones realizadas en 1985 y 1986 por medio del instrumento desarrollado por Sánchez y Martínez (1981). En la evaluación total se incluyeron a 31 860 alumnos/materia de la licenciatura en Psicología de la UNAM, abarcando el segundo semestre desde 1985 y los dos semestres de 1986 y 1988. A pesar del análisis de validez y confiabilidad a que fue sometido el instrumento con buenos resultados. Los autores de esta investigación en las conclusiones, sugirieron tomar con reserva la veracidad de la evaluación de un

curso o de un profesor efectuado por los alumnos, ya que en primer lugar las interacciones previas entre el profesor y los alumnos(as), satisfactorias o insatisfactorias podrían afectar la honestidad de las respuestas; y en segundo lugar hay que tener en cuenta que si las evaluaciones las realizan alumnos con un rendimiento académico alto o bajo podrían influir en la apreciación de los atributos de los profesores "favorables", "desfavorables", circunstancia difícil de controlar debido a que se preserva el anonimato del alumnado (Phye, 1984; Wells, 1976).

Castro (1994) en el trabajo de Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM efectuó la evaluación del desempeño docente del personal académico en los semestres 1º, 3º, 5º y 7º de la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria de la Unidad 099 Poniente de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de la aplicación del Cuestionario de la opinión de los estudiantes sobre los profesores, y el Cuestionario de autoevaluación docente desarrollados por Manning y Huerta (1990) con el objetivo de evaluar el desempeño del personal docente y la validación del instrumento en este tipo de población.

De lo tratado hasta el momento en este capítulo, concluimos que la evaluación de la enseñanza a partir de la opinión estudiantil debe formar parte integral de un programa completo, coherente y sistemático de desarrollo, formación, actualización y perfeccionamiento del quehacer docente.

Tal evaluación debe ser parte de una estrategia académica que contribuya al conocimiento y comprensión del desempeño y práctica profesional de los docentes, a partir de la disposición de información válida y fiable de su actividad, a efecto de retroalimentar la práctica educativa del docente, y establecer planes y programas de desarrollo académico viables.

Sin embargo, dado que el quehacer docente rebasa lo que podemos observar en el aula; requiere de mecanismos de evaluación, que contemplen todas aquellas dimensiones que conforman la actividad del maestro, susceptibles de ser evaluadas por medio de diferentes aproximaciones y metodologías.

En particular la utilidad académica de las evaluaciones al docente a través de la opinión de los estudiantes contribuyen a mejorar la calidad del proceso *enseñanza-aprendizaje*, entendiendo este como el desarrollo de una asignatura durante un curso. Concediendo aquí mayor importancia a las destrezas o funciones de la enseñanza en torno a la evaluación del desarrollo e implementación del programa de estudios, los procesos y resultados de la actividad docente, principalmente. En lugar de la evaluación del profesorado en cuanto a sus logros personales como (publicaciones, conferencias, distinciones, nombramientos, categoría, etc.).

Se enfatiza la actuación del profesor y la realización del programa en el aspecto formativo, en tanto que nos permite conocer un aspecto del estado general que mantiene la docencia en la institución, en cuanto a la manera como los estudiantes perciben la docencia y la imagen que se forman los estudiantes de sus profesores.

El proporcionar retroalimentación al maestro sobre su quehacer educativo resulta provechoso



debido a que le hace saber al profesor cuál es la imagen y el impacto que ha producido su estilo de enseñanza en el grupo, contando con un indicador para contrastar la valoración hecha por sus alumnos con su autoevaluación. Ofreciéndole la posibilidad de conocer un aspecto de la realidad en que se halla inmerso, propiciando una reflexión y abriendo la posibilidad de una acción transformadora. Estimulando la satisfacción y la motivación a partir de la retroalimentación sobre los puntos fuertes, a reforzar, y sobre los débiles, a mejorar, de su actividad docente.

### **3.5. Conclusión.**

De lo tratado hasta el momento en este capítulo concluimos que la evaluación de la enseñanza a partir de la opinión estudiantil debe formar parte integral de un programa completo, coherente y sistemático de desarrollo, formación, actualización y perfeccionamiento del quehacer docente.

Tal evaluación debe ser parte de una estrategia académica que contribuya al conocimiento y comprensión del desempeño y práctica profesional de los docentes, a partir de la disposición de información válida y fiable de su actividad, a efecto de retroalimentar la práctica educativa del docente, y establecer planes y programas de desarrollo académico viables.

Sin embargo dado que el quehacer docente rebasa lo que podemos observar en el aula; requiere de mecanismos de evaluación, que contemplen todas aquellas dimensiones que conforman la actividad del maestro, susceptibles de ser evaluadas por medio de diferentes aproximaciones y metodologías.

En particular la utilidad académica de las evaluaciones al docente a través de la opinión de los estudiantes contribuyen a mejorar la calidad del proceso *enseñanza-aprendizaje*, entendido este como el desarrollo de una asignatura durante un curso. Concediendo aquí mayor importancia a la destreza, o funciones de la enseñanza en torno a la evaluación del desarrollo e implementación del programa de estudios, principalmente. En lugar de la evaluación del profesorado en cuanto a sus logros personales como (publicaciones, conferencias, distinciones, nombramientos, categoría, etc.).

Se enfatiza la actuación del profesor y la realización del programa en el aspecto formativo, en tanto que nos permite conocer un aspecto del estado general que mantiene la docencia en la institución, en cuanto a la manera como los estudiantes perciben la docencia y la imagen que se forman los estudiantes de sus profesores.

El proporcionar retroalimentación al maestro sobre su quehacer educativo resulta provechoso debido a que le hace saber al profesor cuál es la imagen y el impacto que ha producido su estilo de enseñanza en el grupo, contando con un indicador para contrastar la valoración hecha por sus alumnos con su autoevaluación. Ofreciéndole la posibilidad de conocer un aspecto de la realidad en que se halla inmerso, propiciando una reflexión y abriendo la posibilidad de una acción transformadora. Estimulando la satisfacción y la motivación a partir de la retroalimentación sobre los puntos fuertes, a reforzar, y sobre los débiles, a mejorar, de su actividad docente.

## CAPITULO 4

### **POLÍTICA EDUCATIVA Y EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.**

#### **4.1. Política educativa en los 70s y 80s.**

Haciendo un recorte histórico en un primer momento apreciamos que la política educativa en México prevaleciente parte hacia fines de los 70s y principios de los 80s, se le podría ubicar en el modelo denominado Reformismo Social de acuerdo a la caracterización del Sistema Educativo y su ubicación en cuanto a bases filosóficas, concepción sociológica, y propuesta de reforma que plantea. (Pablo Latapí, 1980)

En efecto, siguiendo a Latapí (1980) a la educación en sus relaciones con los diversos procesos sociales hasta 1982 se le ubicaría dentro de un proyecto nacional de movilización para el desarrollo y la lucha contra la dependencia económica y cultural, aunque si bien se mantuvo vigente la distribución del poder y la estructura de clases, sobre una base estructural-funcionalista, se confía y se busca un orden social más justo y equitativo, bajo un esquema económico denominado de economía mixta. Se le atribuye a la educación un papel importante en relación con la movilidad social y la distribución del ingreso, se considera la necesidad de expansión del sistema educativo dentro de los límites que tolera el proyecto global de movilización para el desarrollo dentro de la estructura social vigente. Se busca que la integración y movilización social sean dadas y estimuladas entre otros por el sector educativo formal y por los medios de comunicación masiva, incorporando en lo económico a la educación de acuerdo al proyecto nacional de dependencia económica, científica y tecnológica, dentro del modelo capitalista del país. Se enfatiza la relación armoniosa Estado-Universidad, la autonomía y el ejercicio de la función crítica de la Universidad. Se apoyo en lo académico una atención masiva formal y no formal, acompañada de una modernización de métodos pedagógicos y estructuras organizativas.

En el sexenio 70-76 se inició la política de Modernización Educativa aunque con mayor inclinación hacia el modelo de reformismo social enunciado anteriormente, enfatizando en la política educativa la necesidad de establecer un sistema acorde con los requerimientos que plantea una sociedad moderna e industrial, superando disfuncionalidades tales como son la educación alejada de la producción e irrelevante para los requerimientos de la sociedad.

En el sexenio 76-82 se intentó fortalecer la política de modernización política, y aunque preocupó más la calidad de la educación que la cantidad de alumnos atendidos, la expansión del sistema se siguió dando como respuesta a la demanda social y no como resultado de los planes y programas elaborados.

En el eje de la política educativa, la modernización se ejerció como un proceso administrativo, con el objeto de aumentar la eficiencia del sistema educativo. Los programas de la política educativa

se orientaron a la búsqueda de racionalidad, eficiencia y eficacia del sistema. Dicha racionalización se inscribió dentro de parámetros funcionalistas y desarrollistas. La planeación jugó un papel importante en lo educativo, entendida como planeación de la formación de recursos humanos calificados que requiere el desarrollo económico, con el fin de que el sistema educativo tuviera un alto índice de eficacia con relación al aparato productivo de bienes y servicios. Sin embargo los planes y programas estipulados como lo son el de la planeación de la educación superior y la vinculación entre educación terminal y aparato productivo no se llegaron a cumplir, principalmente entre otros aspectos por la crisis de final de sexenio dada principalmente por la baja de los precios mundiales del principal producto de exportación de México, el petróleo, la reordenación económica bajo los dictados del Fondo Monetario Internacional, la recesión económica, la fuga de capitales, la crisis fiscal y financiera, la crisis política, y otras.

En una situación de profunda crisis financiera, de bancarrota, de crisis política, con recursos económicos disminuidos, dentro la política educativa del sexenio 82-88 se enfatiza la racionalidad del gasto educativo, y la optimización en el manejo de los recursos, en el esfuerzo de hacer más y mejor con menos.

Tres objetivos claves fueron:

1. Racionalizar la matrícula de la educación media y superior.
2. Impulsar la educación tecnológica y
3. Coordinar el sistema de educación tecnológica y universitaria con las necesidades del país.

Es en este sexenio en donde se da un cambio de modelo educativo de una manera evidente a lo que Latapí (1980) denomina Modernización Pedagógica. La orientación en materia del sistema económico es de tipo neoliberal.

#### **4.2. Antecedentes, desarrollo y situación de las políticas de evaluación en las instituciones de educación superior en México.**

Durante la década de los ochenta, particularmente a partir de 1984, la prioridad de las políticas educativas nacionales estuvieron orientadas a la promoción y ponderación de la *calidad* del sistema educativo, de las instituciones y de los procesos de enseñanza. (SEP 1984 Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1989, México, SEP).

En octubre de 1989 el Gobierno de la República da a conocer su Programa para la Modernización Educativa. (SEP 1989 Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, México, SEP). en el capítulo siete dedicado a la Educación Superior y la Investigación Científica y Tecnológica, se afirma que la evaluación sería uno de los elementos claves de la política oficial para modernizar este nivel educativo. En el mismo programa se indica que las áreas normativas del Sistema

Nacional de Evaluación (Cap. 9 Evaluación Educativa) son:

- Evaluación del Sistema Escolar.
- Evaluación del Proceso Educativo.
- Evaluación de la Administración Educativa.
- Evaluación de los Efectos de la Política Educativa.
- Evaluación del Impacto Social de la Evaluación.

Mientras que en el programa de 1984 dentro de las políticas generales se concibió a la evaluación como un medio de fundamentación, de control y de verificación de las acciones. En el programa de 1989 se profundiza en el rubro de la evaluación de la educación asignándoseles un tratamiento especial en todas las áreas normativas, modalidades y niveles que son materia del programa mencionado. Las intenciones de orden político dado al tema de la evaluación educativa se basa en el establecimiento de: a) mecanismos de control más racionales sobre el sector educativo, y b) en una base de legitimación de las acciones del Gobierno-SEP hacia la sociedad.

Si bien el tema de la evaluación de la educación recibe una atención preferente no se hace una discriminación final, específica, de las diferentes nociones comprendidas bajo el rubro de evaluación de la educación incluyéndolas dentro de un sistema, asignándole así un carácter de similitud a actividades tales como son las calificaciones de aprendizaje, evaluación del desempeño escolar, del proceso educativo, de los planes y programas de estudio, del impacto social de la educación de las instituciones educativas, de la inspección y supervisión escolar, certificación acreditación, entre otras.

De esta forma la política educativa en materia de educación superior en el ciclo 1988-1994 se rigió por los siguientes lineamientos y acontecimientos:

La evaluación como uno de los elementos claves de la política oficial para modernizar el sistema educativo de las Instituciones de Enseñanza Superior, *IES*, siendo este el criterio básico para el otorgamiento de recursos adicionales, de forma tal que recibieran mayores recursos las instituciones académicas que implementaran medidas eficaces para elevar su calidad. Al condicionar el financiamiento con base en la evaluación, eje central de la política, las casas de estudio del país se presume cristalizarían más sus objetivos y metas, entre otras la de mejorar la calidad de la educación superior para formar los profesionales que requiere el desarrollo nacional, aplicar de manera óptima los recursos disponibles, evaluar permanentemente los logros y procesos de la educación, reforzar el desarrollo institucional de la educación y su evaluación.

El 23 de noviembre de 1989 se instala la *CONAEVA*, Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, la cual inicia formalmente sus trabajos en 1990 con tres líneas: evaluación institucional a cargo de las propias universidades; evaluación del sistema de educación superior

universitario y tecnológico a cargo de la *SEP* y de la *ANUIES*, y la evaluación interinstitucional sobre programas académicos y funciones a cargo de comités de pares.

En 1990 se publican los documentos: Programa Nacional de Posgrado; Lineamientos para evaluar y promover la Investigación Científica, Humanística y Tecnológica y Evaluaciones de la Educación Superior.

Y la puesta en marcha del Programa Nacional de Estímulos al Desempeño Académico con recursos otorgados por la *SEP*. Alrededor de un 30 por ciento del personal académico de tiempo completo de las universidades se incorporó a él.

En el mes de marzo de 1992 en la segunda reunión de rectores y directores de las *IES* con autoridades de la *SEP* se ratifica que calidad y pertinencia social eran los ejes centrales de la política de modernización. Así mismo se da a conocer el programa de la Carrera Docente del Personal Académico, mediante el cual se persigue contrarrestar la pérdida gradual de la vocación docente. Este instrumento sustituyó al programa de becas al desempeño académico de los años anteriores. Para ello la *SEP* asignó a cada institución un monto anual, para regularizarse a partir de 1993, con el fin de otorgar un reconocimiento económico permanente al personal que habitualmente se dedica a la enseñanza y ha tenido un buen desempeño académico.

En el mes de marzo de 1992, la *SEP* anunciaba que se trabajaba en la elaboración de exámenes generales de egreso a la licenciatura para transitar de la evaluación de insumos y procesos a la de resultados.

Para el mes de abril de 1993 en el marco de la *XXV Asamblea General de la ANUIES* se aprueban en lo general los exámenes nacional indicativo y de calidad profesional; de igual manera el Secretario de la *SEP* anuncia el Programa Nacional de Superación Académica, cuyo objetivo es duplicar en cinco años el número de académicos con estudios de posgrado en el país.

En el año de 1994 la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior da a conocer el Programa de Superación Académica; los exámenes Nacionales de Ingreso a Bachillerato (*Exani I*) y de Ingreso a Licenciatura (*Exani II*) y Examen General de Calidad Profesional, así como la creación del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (*CENEVAL*).

En el mes de Julio de 1994 en la V reunión del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones afines, en Oaxaca, se dio a conocer el inicio del Programa Nacional de Superación del Personal Académico (*SUPERA*).

## CAPITULO 5

### PROGRESION DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA Y DEL CICLO II DE PSICOLOGIA EDUCATIVA DE LA FES ZARAGOZA.

#### 5.1. Situación educativa, política y social en la década de los 70s.

Después del movimiento estudiantil de 1968 el estado mexicano, con el fin de preservar su hegemonía y restablecer su cuestionada legitimidad, se ve en la necesidad de hacer cambios importantes; en lo económico del "*desarrollo estabilizador*" se intenta pasar al "*desarrollo compartido*", y en lo político se propone una "*apertura democrática*" que tiene el efecto en la esfera educativa de disminuir las restricciones presupuestarias que habían limitado el funcionamiento y la ampliación del aparato educativo de nivel superior y medio superior. Otro resultado importante de este cambio en la política educativa es que se da un viraje en cuanto al tipo de instituciones universitarias que se proyectan para conciliar la problemática socio-demográfica y las necesidades del país en cuanto a la formación de cuadros técnicos y científicos. Se inicia entonces una era de importantes innovaciones educativas, que buscan superar los defectos y limitaciones de los esquemas tradicionales, haciendo modificaciones, algunas veces radicales, en contenidos, en métodos, en la organización académica, en las formas de gobierno y apoyo estatal, e incluso en los destinatarios de la educación universitaria.

Varios sucesos de relevancia confluyeron en los 70s paralelamente en el periodo de la puesta en operación de las ENEPs, Cuautitlán en 1974, Acatlán e Iztacala en 1975, y Aragón y Zaragoza en 1976.

Uno fue la expansión en el crecimiento de la matrícula del sector educativo medio superior y superior en general, y en la UNAM en particular. Con el Plan de Modernización de 1974 y el Proyecto de Descentralización de la Universidad de 1973.

En lo que toca a la expansión en la matrícula en la UNAM, no obstante haber experimentado un importante crecimiento de 1962 a 1972 de cerca de 70 mil estudiantes a más de 168 mil. Entre 1970 y 1983 la matrícula de alumnos a nivel de licenciatura creció en 151%, en Ciudad Universitaria solo creció en 59%. El incremento global fue de 48 468 en 1965 a 153 289 en 1983. Para el año de 1986 4 de cada 10 alumnos se encontraban inscritos en uno de los cinco planteles de las ENEPs. (Kent; 1986)

A finales de los 70s la tasa de crecimiento anual en la matrícula para la educación superior fue de 15%, mientras que la tasa promedio anual de crecimiento desde 1985 a 1990 fue de solo 2.3%. (Kent; 1993)

La expansión en la planta docente en el nivel de licenciatura en la UNAM también fue impresionante. Entre 1965 y 1983 pasó de 4 409 a 23 549 profesores, siendo la tasa promedio anual

de crecimiento entre 1973 y 1978 de 14.5%. (Kent; 1986)

En 1970 cerca de 24 000 profesores enseñaban en las universidades, y la gran mayoría ejercía su profesión, en las siguientes dos décadas se incorporaron 75 000 profesores más a efecto de cubrir las necesidades de una población estudiantil en expansión. (Kent; 1993)

De acuerdo a Preciado y Rojas (1989) de una población de 1 500 estudiantes en la licenciatura de Psicología en el país en el año de 1960, se llega a una población en 1983 de los 40 000 alumnos. Es decir, el crecimiento fue de alrededor de 2 600% en 20 años. Por el año de 1986 según la ANUIES egresaron 3 832 psicólogos por año.

Este proceso expansivo se vio respaldado por una política de financiamiento y subsidio que llegó al tope para el año de 1981 al 1.02% del producto interno bruto, contrayéndose en los siguientes 8 años a cerca del .77%. En el discurso político en los 70s se atribuyó un valor democrático y de progreso, al derecho al acceso a la educación superior. El flujo constante de apoyo financiero permitió las altas tasas de crecimiento de la matrícula en los 70s bajo el supuesto en la política gubernamental entre otros, de que los altos ingresos por exportaciones del petróleo, y las bajas tasas de interés para el capital y el mercado internacional no tendrían variaciones bruscas.

Prácticamente en este periodo los mecanismos de selección para acceder a la educación media superior y superior fueron muy flexibles, siendo las limitantes del incremento en la matrícula más bien los escalones inferiores del sistema escolar donde la selección ocurrió predominantemente por razones económicas o sociales que por razones académicas.

El problema de esta situación consistió en que no se contaban con mecanismos reproductivos propios en la planta académica que satisficieran las demandas en el sistema educativo, principalmente el de enseñanza, en términos cuantitativos y cualitativos, de modo que se siguió la política de contratación masiva de recién egresados, siendo contratados en interinatos para profesor de asignatura, desarrollándose programas de formación docente por medio de cursos de didáctica, entre otros, en los departamentos de pedagogía, en las escuelas o centros como la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el *CEUTES*, y otros.

En este escenario, en el periodo de los 70s en México, con un aumento creciente en la matrícula escolar, con recursos insuficientes destinados a la educación debido a la desproporcionada demanda, y a la postura de que la organización de los sistemas educativos son altamente ineficientes por estar cimentados en una concepción tradicional y no haber evolucionado de acuerdo con los cambios que demanda la modernización económica, social, y científica, es cuando empieza a cobrar importancia en el discurso y en la práctica dentro del marco de la reforma educativa la concepción de la Tecnología Educativa que es una propuesta para la modernización de los sistemas educativos latinoamericanos, difundida por medio del Proyecto Multinacional de Transferencia de Tecnología Educativa, que responde a un proyecto socioeconómico y político de la sociedad capitalista.

En términos generales se le concibe como la aplicación sistemática de "*conocimientos*

*científicos*" a la solución de problemas de la educación. Esto es, un producto de la investigación científica en diversos campos interesada en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso consta de tres elementos: los objetivos, la evaluación y los métodos y medios de enseñanza que los educadores utilizan para lograr la coherencia y la eficacia deseables en su trabajo. (Carrillo; 1975)

O bien como la definió la Agencia Internacional para el Desarrollo Internacional (*AID*). Como una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total del aprendizaje y de la instrucción, en términos de objetivos específicos, basados en investigaciones científicas sobre el aprendizaje y la comunicación humana, empleando una combinación de recursos y materiales con el objeto de obtener una instrucción más efectiva. (Contreras, Ogalde; 1980:8)

Así vista la Tecnología Educativa como una estrategia para abordar el quehacer educativo en forma sistemática e interdisciplinaria consideró como problemas básicos: a la educación a más personas; una educación mejor; y una educación a menor costo.

La Tecnología Educativa como una corriente educativa se constituye a partir de tres cimientos teóricos: 1) Las teorías Psicológicas, principalmente las conductuales; 2) La Teoría General de Sistemas; y 3) La Teoría de la Comunicación (Cibernética).

Siguiendo esta lógica, a la educación y a la escuela se les concibe como un sistema, es decir, como un conjunto de elementos que se interrelacionan para alcanzar determinados objetivos. O en otros términos, un sistema es la suma total de partes que funcionan independientemente o conjuntamente, para lograr ciertos resultados o productos, basados en las necesidades. (Kaufman, 1980:12)

De manera que de acuerdo con el Enfoque Sistémico el proceso a seguir es: La identificación de necesidades, la selección de problemas, la determinación de requisitos para la selección de problemas, selección de soluciones entre las alternativas, obtención de la aplicación de métodos y medios, evaluación de resultados y revisiones que requiera parte o todo el sistema, de modo que se eliminen las carencias. (Ibid)

Siendo las partes fundamentales del enfoque de sistemas, la estructura integrada por los componentes básicos de: entrada, procesamiento, salida y retroalimentación.

A los problemas a superar en un Reforma Educativa enmarcada dentro de esta concepción, se le ubica dentro del ámbito administrativo y de la organización escolar.

Está centrada esencialmente en el aprendizaje del alumno y considera a la educación y al adiestramiento como un sistema tanto social como técnico, donde las necesidades del trabajo y las del alumnos tienen que esta reconciliadas con las del maestro y las de la organización.

De manera similar al funcionamiento de una empresa, a la escuela y al proceso educativo se



le concibe regido por las fases fundamentales de la administración: Planeación, Organización, Ejecución, Control. De acuerdo con esto el maestro o instructor realiza dos actividades: administrar los recursos del aprendizaje u operar como un recurso, a sí mismo. De este modo cuando un maestro o instructor, con toda deliberación, crea un ambiente de aprendizaje en su salón de clase, con la idea de realizar objetivos definidos, actúa como un maestro administrador. Cuando el mismo maestro físicamente enseña en su salón de clase se convierte en su propio recurso, tomando el papel de maestro operador. De esta forma las cuatro grandes funciones características del trabajo del maestro administrador son: Planear, que consiste en establecer los objetivos de aprendizaje. Organizar, que consiste en acomodar y relacionar los recursos del aprendizaje para realizar los objetivos de manera lo más efectiva, eficiente y económica posible. Mandar o ejecutar, que consiste en motivar, alentar e inspirar a sus alumnos. Controlar, que consiste en determinar sus funciones de organización y mando, realizando de una manera exitosa los objetivos trazados. (Davies, 1979)

Este enfoque sobre la educación dio cuenta de lo que se llegó a denominar el Plan de Diseño Instruccional que incluye las siguientes preguntas: 1) ¿Qué es lo que debe aprenderse?; 2) ¿Qué métodos y materiales instruccionales pueden prestarse mejor para alcanzar los niveles deseados de aprendizaje?; 3) ¿Cómo podremos saber cuándo se ha obtenido el aprendizaje requerido?.

Así la influencia hegemónica de la corriente conductista en la Facultad de Psicología de la UNAM en los 70s, y la propagación de la tecnología educativa como estrategia fue notoria en el desarrollo curricular y conformación académico-administrativa de las ENEPs, en especial en la licenciatura de la Carrera de Psicología en Iztacala y Zaragoza. En donde se presentó la oportunidad de diseñar e implementar el Plan de Estudios desde la perspectiva de la Tecnología Educativa, si bien con características distintivas y peculiares.

En la ENEP Zaragoza, a pesar de que se plantean innovaciones importantes en la propuesta curricular, como son el sistema de enseñanza modular, la organización matricial, y el énfasis en la integración investigación-docencia-servicio, la relación teoría-práctica, y la multi e interdisciplinariedad se sigue una orientación pragmática en donde se asigna una gran importancia al desarrollo de los programas académicos a efecto de generar en el estudiante habilidades para el ejercicio profesional y la solución de problemas reales en la zona de influencia. Subordinándose la investigación en mayor medida y el servicio en menor medida a la docencia, al igual que lo teórico se subordina a la práctica.

Al adoptarse la Tecnología Educativa se recurrió a la planeación por medio de cartas descriptivas, a la programación por objetivos, a la estructuración rigurosa de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, a la evaluación uniforme a partir de los exámenes objetivos como medio de verificación de si se cubrían o no los objetivos inicialmente planteados. Sin embargo en el afán de garantizar el aprendizaje de una gran cantidad de objetivos instruccionales se propició la fragmentación del conocimiento en pequeñas fracciones, y se cayó en un aprendizaje memorístico, y desintegrado, esto último por la falta de una articulación vertical horizontal adecuada de los contenidos.

Por la naturaleza de la metodología didáctica seguida, en la cual el profesor era un mero docente administrador o ingeniero conductual, su margen de acción se redujo considerablemente, básicamente al plano de la intervención técnico-instrumental, ejecutor de programas y exámenes objetivos previamente diseñados.

Pretendiéndose seguir una instrucción científica y neutral, circunscribiéndose al cómo de la enseñanza sin considerar el qué, por qué, y para qué determinantes del cómo, sin la suficiente profundidad.

En síntesis las principales directrices que sigue el proyecto de modernización de la educación superior son:

- 1) Vinculación de la educación media superior y superior con el aparato productivo.
- 2) Flexibilización de los sistemas escolares en un intento de responder a las demandas regionales y a las características de la población destinataria.
- 3) Descentralización de las instituciones.
- 4) Expansión y diversificación del sistema de educación media superior y superior.
- 5) Superación del nivel de estudios, mediante la renovación de los modelos académicos y administrativos.

A partir de las políticas de descentralización e innovación en la educación universitaria, encontramos la creación de instituciones, algunas de las cuales están integradas por unidades que se establecen en diferentes puntos del área metropolitana y que supuestamente, van a incorporar los estudios profesionales más pertinentes a ese determinado sector. Tal es el caso de: el Colegio de Ciencias y Humanidades (*CCH*), el Sistema de Universidad Abierta (*SUA*), la Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio de Bachilleres, el Centro de Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (*ENEPs*), el Sistema de Enseñanza Abierta del *IPN*.

#### Creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (*ENEPs*).

Entre 1974 y 1976 se diseñan, se construyen y se ponen en funcionamiento cinco planteles nuevos en la UNAM en las zonas de mayor crecimiento de la ciudad de México y que tienen una baja oferta de educación superior. Acerca del aspecto educativo, el Rector Guillermo Soberón (1983) expresaba: "La descentralización de la enseñanza universitaria ha permitido a la Universidad abrir una serie de opciones de estudios profesionales con importantes características de innovación académica; ha hecho posible un creciente enfoque interdisciplinario y la optimización de los recursos académicos. Por otra parte, la reorganización de los planes de estudio y la adopción, en algunos casos, de la

organización modular, ha enriquecido el conjunto de alternativas académicas que ofrece la institución".

Así las ENEPs iniciaron sus actividades ofreciendo las 25 carreras de mayor demanda en la UNAM, con los planes y programas de estudio vigentes en ese momento. En enero de 1976 la ENEP Zaragoza inicia su actividad académica impartiendo las siguientes carreras: Biología, Ingeniería Química, Química, Químico Fármaco-Biólogo, Enfermería (nivel técnico), Medicina, Odontología y Psicología.

Algunos postulados expresados por la Dirección en esa fecha, directamente vinculados con la actividad docente son los siguientes: "En el plano didáctico tanto alumnos como profesores, estamos acostumbrados a un sistema pasivo de información académica. Uno de los postulados de nuestra filosofía será la búsqueda de la enseñanza activa, la cual no significa tener al alumno continuamente ocupado, sino desarrollar sus propios procesos de conocimiento. Se va a necesitar que los alumnos "construyan" el conocimiento a partir de sus experiencias y al mismo tiempo se orienten en la búsqueda de la información académica". (Alvarez, 1977:7)

"Desde la filosofía que proponemos, será necesario que los profesores dejen de lado la antigua práctica de repetir, modificar o alterar los temas tomados de los libros, y que los estudiantes puedan encontrar de primera mano en los libros. El cambio que nos gustaría ver producido, empieza por los profesores. Ellos son los ejes de la transformación". (Alvarez, 1977:8)

## **5.2. Curriculum inicial.**

La Carrera de Psicología se inició en la ENEP Zaragoza en el año de 1976, con un plan de estudios que estuvo vigente hasta 1980, fecha en que se puso en operación el nuevo plan aprobado por el Consejo Universitario.

El plan de 1976 estaba inscrito en la búsqueda de una estructura curricular que vinculara más estrechamente el entrenamiento del psicólogo con las necesidades del país, que integrara la enseñanza teórica con la práctica y que incorporara los procedimientos instruccionales más acordes con los avances de la tecnología educativa. Debido a eso este plan intentó alcanzar las siguientes metas:

1. Orientar la formación del psicólogo hacia el conocimiento integral y la solución de problemas sociales que competen a su profesión.
2. Vincular desde el inicio del entrenamiento del estudiante, la enseñanza teórica con la acción profesional.
3. Promover acciones interdisciplinarias en todos los programas de instrucción y servicio.
4. Establecer un sistema de enseñanza diseñado de acuerdo a los últimos avances de la

tecnología educativa.

Este plan comprendía nueve semestres y tenía un total de 315 créditos a cubrir por los egresados. Los dos primeros semestres estaban dirigidos a la formación histórico-metodológica del alumno. A partir del tercer semestre, el alumno pasaba por un sistema rotativo de programas en áreas de psicología educativa, clínica y social. Se proponía como parte medular de su estructura nueve áreas de servicio o de acción profesional, que eran las siguientes: 1) Interacciones básicas; 2) Interacciones sociales; 3) Instrucción institucional; 4) Instrucción no institucional; 5) Clínica institucional; 6) Clínica no institucional. Producción y servicio en: 7) Sector primario; 8) Sector secundario y 9) Sector terciario.

Cada una de estas áreas incluía un número indefinido de programas que se iban ajustando a las necesidades y problemas comunitarios. Se intentaba además que los alumnos pudieran desempeñar las siguientes funciones: a) Detección; b) Diseño; c) Aplicación; d) Análisis de integración; e) Investigación y f) Administración.

Este plan de 1976 no fue terminado y por tanto no fue aprobado en su totalidad por el Consejo Técnico de la ENEP Zaragoza y por consiguiente tampoco por el Consejo Universitario. Hubo además modificaciones subsecuentes al plan original y deficiencias en la planeación y el apoyo académico-administrativo, que ocasionaron que se hiciera necesario diseñar un nuevo plan de estudios de la Carrera rescatando los aciertos del anterior y planteando soluciones a los problemas presentados.

### **5.3. Plan de estudios vigente del periodo de 1979 a la fecha, y Programa de Psicología Educativa prevaleciente hasta 1989-1.**

El plan de estudios es un documento normativo que consiste en la formulación e implantación de una determinada concepción socio-psicopedagógica acerca del conocimiento y sus modalidades de transmisión, adquisición y aprehensión. Comprende los puntos que definen el perfil académico profesional (y su desglose por áreas, temas y contenidos), así como el planteamiento metodológico respecto a la estructura y características de los módulos (y las actividades instruccionales respectivas), la organización y secuenciación lógica de los contenidos a cubrir a través de los programas de estudio, y su instrumentación, así como los criterios de acreditación y evaluación.

La visión de los cambios instaurados a partir de la formulación del Plan de Estudios de 1979, aún vigente, adquiere diferentes sentidos y significados de acuerdo a la perspectiva temporal y situacional desde donde se aprecia, que puede ser el punto de vista formal institucional, o el de la perspectiva del grupo de diseño del plan y de los programas de estudio, o bien desde el punto de vista de los profesores y alumnos en su práctica académica y escolar cotidiana.

Lo cierto es que se da un desfase entre los "*estrategas expertos*" que por un lado planifican y diseñan los programas y cartas descriptivas únicos y exámenes departamentales, ofreciendo una

formación homogénea y por otro lado profesores y alumnos que lo cumplen de manera ajena a sus propias inquietudes, necesidades y realidades. Perdiéndose la creatividad, experiencia, iniciativa y capacidad intelectual de los docentes y del grupo en el proceso particular de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, unos planean y otros ejecutan lo planeado perdiéndose la riqueza y versatilidad de los beneficiarios del proceso de enseñanza aprendizaje.

La naturaleza del Plan de Estudio tal como estaba concebido hizo difícil llevar a cabo modificaciones y transformaciones sustanciales, de manera que solamente se llevaron a cabo modificaciones parciales por lo que se refiere a algunos programas en determinados semestres específicamente en lo que toca a la actualización, revisión y secuenciación de algunos contenidos y temáticas, pero sin sufrir cambios significativos y de fondo.

### Plan de Estudios Actual.

El Plan de Estudios vigente que data de 1979 propone las siguientes metas curriculares:

1. Integrar el servicio, la investigación y la docencia.
2. Integrar la metodología de la ciencias naturales y las sociales.
3. Promover la interdisciplinariedad.
4. Orientarse preferentemente hacia el servicio comunitario.
5. Formar y no solamente informar al estudiante.
6. Ampliar el campo profesional del psicólogo.
7. Desarrollar de una forma integral las distintas actividades instruccionales siguiendo una estructura modular.
8. Adecuar las actividades de docencia, investigación y servicio a las necesidades nacionales.
9. Promover la adquisición de aquellas habilidades, conocimiento y metodología que le permita al egresado, desarrollar las funciones profesionales de detección, análisis, intervención e investigación en los sectores de Educación, Salud, Producción y Consumo, Ecología y Vivienda y Organización Social.
10. Evaluar de manera continua los diferentes elementos del plan curricular. (Plan de Estudios de Psicología, FES Zaragoza).

Ligados estrechamente a las metas curriculares se encuentran los objetivos curriculares, que pretenden dar una mayor definición del plan curricular, dividiéndose estos en institucionales y estudiantiles. A continuación se señalan dichos objetivos:

#### Institucionales.

1. Proporcionar un apoyo metodológico continuo a los diferentes niveles de intervención profesional.
2. Fomentar la integración de equipos interdisciplinarios.
3. Estructurar un sistema de servicio continuo dirigido a la zona de influencia.
4. Ajustar continuamente los planes y programas de acción a partir de los resultados que vierta el sistema de evaluación, continua.
5. Proporcionar una secuencia única para el avance de los alumnos en los diversos programas de la carrera.
6. Involucrar de manera permanente a los miembros del personal docente en programas de investigación y servicio comunitario simultáneamente con el desarrollo de sus actividades académicas en el aula.

#### Estudiantiles.

1. Propiciar en el estudiante una concepción integral de los problemas y fenómenos psicológicos.
2. Promover un análisis crítico de las diferentes aproximaciones teóricas de la Psicología, para que el estudiante sea capaz de seleccionar la metodología de trabajo adecuada para analizar e intervenir en una amplia gama de problemas psicológicos.
3. Desarrollar una actitud crítica y responsable respecto del ejercicio profesional.
4. Generar habilidades en el estudiante que le permitan participar en proyectos interdisciplinarios de trabajo.
5. Desarrollar en el estudiante una metodología de trabajo fundamentada en la detección, análisis, diseño, intervención, evaluación y reciclaje.
6. Propiciar en el estudiante aquellas habilidades que le permitan desarrollar un procedimiento de trabajo académico independiente.

7. Fomentar en los egresados un compromiso social con respecto a su profesión y proporcionarles un entrenamiento acorde con el Perfil Profesional del Psicólogo propuesto por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología en su reunión de Jurica (1978). (Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, FES Zaragoza.).

Este plan comprende nueve semestres, con un total de 320 créditos. Y son requisitos para la obtención del título profesional los siguientes:

1. Aprobar el examen de traducción de un idioma extranjero.
2. Acreditar el cumplimiento del servicio social conforme a los reglamentos respectivos.
3. Aprobar el examen profesional que se realizará conforme a los lineamientos estipulados por el Consejo Técnico de la escuela.
4. Obtener un total de 320 créditos por las materias cursadas, según lo estipulado en el presente plan de estudios.

El modelo de estructura curricular de este plan incluye varios elementos importantes:

1) El Plan de Estudios será integrado por cuatro áreas académicas que son: a) el área metodológica experimental, que abarca los tres primeros semestres; b) psicología educativa que comprende dos semestres, el 4º y 5º de la carrera; c) psicología clínica, que incluye los siguientes dos semestres 6º y 7º, y d) psicología social que comprende los últimos dos semestres, el 8º y 9º.

2) El Plan de Estudios se instrumenta a través de un sistema de enseñanza modular. Este sistema consiste básicamente en organizar las diferentes actividades instruccionales alrededor de un mismo contenido temático. De manera que los semestres se dividen en áreas instruccionales cada una de las cuales constituye un módulo. Las actividades instruccionales se organizan entonces de manera que cada una de ellas contribuya paralelamente a la revisión del contenido instruccional fijado. Entonces, un módulo es una unidad de enseñanza compuesta por varias actividades instruccionales que tienen como factor común el contenido instruccional establecido. Así, un módulo queda integrado por varios seminarios, sesiones bibliográficas, clases teóricas y prácticas de laboratorio o de servicio.

3) La implantación de un sistema modular requiere, por una parte de la definición de aquellas habilidades que se necesitan para dominar las diversas dimensiones de un concepto, y por otra, de la especificación de las situaciones instruccionales que se requieren para enseñar dichas habilidades. Así la instrucción se basa en el análisis teórico de conceptos y en el desarrollo de prácticas concretas en las que se demuestre el dominio y conocimiento de sus aspectos relevantes.

		No. de hrs. por semana
Actividades instruccionales	clase teórica	2
	seminario	6
	sesión bibliográfica	4
	prácticas de laboratorio o de servicio	10

Las actividades instruccionales teóricas son:

1) Clase teórica, que es la situación donde el maestro proporciona información introductoria a la integración y síntesis de un concepto dado.

2) Sesión bibliográfica es la actividad donde el estudiante interactúa con los diversos materiales instruccionales con la finalidad de obtener información sobre un concepto dado, y sintetiza por escrito la información integrada, para que realice ejercicios y diseñe materiales.

3) Seminario es la actividad donde el maestro discute con los estudiantes los aspectos relevantes de un concepto dado. Se programan diversos ponentes, tanto maestros como alumnos, con la finalidad de presentar las diversas integraciones que se tengan sobre un concepto determinado.

Y las actividades prácticas son:

4) Prácticas de laboratorio, es donde el estudiante desarrolla ilustraciones que ejemplifican los aspectos relevantes de la información adquirida sobre un concepto. También se concibe como una actividad donde el estudiante desarrolla habilidades para la obtención de información teórico-experimental.

5) Prácticas de servicio comunitario, son situaciones donde el estudiante está en posibilidad de llevar a cabo acciones concretas que le permitan desarrollar y demostrar su dominio integral de un concepto determinado.

En lo que respecta al Programa de Psicología Educativa que se lleva a cabo en los semestres cuarto y quinto, este se elaboró siguiendo algunos lineamientos básicos:

1) Abordar en cuarto semestre los aspectos referentes a las funciones profesionales de análisis y diseño (*explicación teórica*) y en quinto los referentes a la intervención y la evaluación (*aspectos aplicados*).

2) Partir de los siguientes temas para elaborar los módulos:

- En cuarto semestre: teorías del aprendizaje, tecnología educativa, elaboración de diseños



de intervención, desarrollo en las áreas psicomotriz, del lenguaje, intelectual y socioafectiva.

- En quinto semestre: análisis del sistema educativo, tecnología educativa y desarrollo en las áreas psicomotriz, del lenguaje, intelectual y socioafectiva.

3) El diseño de los módulos se basaba en la elaboración de objetivos generales, particulares y específicos, teniendo como parámetro que cada objetivo específico debería ser traducible en una pregunta de examen, proyectándolos de ese modo hacia la evaluación del aprendizaje. Esto se llevaba a cabo en cada una de las actividades instruccionales que incluía el módulo: clase, seminario, sesión bibliográfica y prácticas de servicio.

4) El programa se presentaba en términos de una carta descriptiva que incluía objetivos, cronograma y bibliografía.

Este programa del área de Psicología Educativa empezó a funcionar en el semestre 80-1. En los semestres posteriores se hicieron ajustes, especialmente sobre los contenidos, cambiando algunas referencias bibliográficas y por lo tanto los objetivos derivados de estas. Se formaron equipos de profesores de la sección de Psicología Educativa, de acuerdo a su disposición, interés y conocimiento de los temas de los módulos, para trabajar en la revisión y modificación de estos, tomando como parámetros los objetivos de cada módulo, la bibliografía correspondiente y la opinión de los profesores resultante de la experiencia que habían tenido al trabajar con ellos en sus actividades instruccionales. Estos equipos trabajaron de este modo con los programas correspondientes a las actividades de clase, seminario y sesión bibliográfica. En lo que respecta a las prácticas de servicio las modificaciones al programa las hicieron los coordinadores de las modalidades de las prácticas, evaluando los logros obtenidos y solicitando información y opiniones a profesores, alumnos y usuarios del programa.

Por consiguiente también se hicieron modificaciones a los instrumentos de evaluación de seminario y de clase -que consistían en exámenes objetivos- por parte del equipo de profesores asignados para dar apoyo académico a la evaluación.

También se hicieron cambios a la organización y secuenciación de los objetivos y a la bibliografía revisada en semestres posteriores.

Por otro lado desde el año 1981 se han realizado proyectos de evaluación del Programa de Psicología Educativa y se han elaborado propuestas de cambio para mejorarlo, aunque algunas de ellas quedaron solo planteadas sin implementarse y otras quedaron incompletas en su realización, por diversas razones. La mayoría de estos trabajos eran elaborados en forma colectiva por grupos de profesores, quienes además de su conocimiento e intereses teóricos tomaban en cuenta la experiencia que habían adquirido en el transcurso de la operación del programa.

En 1985 se vuelve a plantear la necesidad de analizar y evaluar el programa viéndolo con un enfoque más amplio que incluye como un punto importante considerar el Programa de Psicología

Educativa en su relación con otros elementos del Plan de Estudios de la Carrera. Asimismo se ve la necesidad de contar con una fundamentación filosófica, epistemológica, teórica y metodológica que sirva de base para llevar a cabo su reestructuración, y también se considera imprescindible contar con la participación de los docentes y los alumnos.

Las propuestas elaboradas incluían los siguientes aspectos:

- 1) Elaboración de un marco referencial del Programa con base en:
  - a) Especificación de las metas a las cuales responde, tomando en cuenta tres niveles: UNAM, ENEP Zaragoza y Carrera de Psicología.
  - b) Especificación de objetivos curriculares del Programa.
  - c) Caracterización del perfil del estudiante.
  - d) Definición del Programa y de sus elementos constitutivos.
  - e) Concepción del sistema de enseñanza modular.
- 2) Evaluación formal del Programa, considerando su marco contextual (ubicación, intención y enfoque), elementos estructurales (sistema de enseñanza, actividades instruccionales, objetivos de aprendizaje, procedimientos de evaluación y metodología de trabajo) y los recursos para el desarrollo del programa (alumnos, docentes, tiempo, material didáctico e instalaciones).
- 3) Evaluación de la operación del programa, abarcando los mismos elementos de la evaluación formal pero abordándolo a través de la opinión de profesores y alumnos.

En los años siguientes a este análisis y evaluación curricular se elaboraron varias propuestas sobre el diseño y/o la reestructuración del Programa de Psicología Educativa, por parte de grupos de profesores del Ciclo de Psicología Educativa.

Algunas conclusiones subyacentes en las propuestas que se elaboraron son: que la forma de entender e interpretar la educación en correspondencia con la definición y formulación del modelo de la práctica profesional académica, además del conocimiento de la disciplina y de la profesión y el tener un proyecto académico bien delimitado de la carrera, constituyen bases necesarias para hacer el diseño curricular y sirven como marco de referencia para:

- El diseño de los planes y programas de estudios de las diferentes áreas de la carrera.
- La determinación de las características que deben tener los alumnos al ingresar y al egresar de la carrera.

- La formación y actualización del personal académico, además de su promoción y evaluación.

#### **5.4. Nuevo Programa de Estudios 1989 semestre dos del Ciclo II de Psicología Educativa a la fecha.**

El año de 1986, es cuando en el Ciclo II de Psicología Educativa, semestres 4º y 5º se inició la evaluación de su Programa y del Plan de Estudios de la Carrera.

Esto se favoreció gracias a que hubo mayor libertad de acción y a la iniciativa de un grupo de profesores y de la coordinadora del Ciclo de Educativa. Lo cual condujo posteriormente a un proceso de trabajo colectivo que culminó en la elaboración del nuevo programa de estudios del Ciclo II de Psicología Educativa (Carpio, Palacios, Bañuelos, et al., 1989; Palacios, Monroy, et al., 1992).

El nuevo Programa de Estudios de Psicología Educativa de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, en su segunda versión, Palacios, Monroy, et al. (1992) la cuál rige hasta la fecha comienza de hecho su operación y puesta en práctica a partir de 1989 (semestre escolar 89/2). Destacan las referencias a la concepción de hombre y educación, en el cual se refiere que "En la generación del conocimiento, el hombre se manifiesta como un hombre eminentemente social, históricamente determinado por la condiciones en que se desenvuelve. El desarrollo social del conocimiento no conlleva verdades absolutas, sino relativas. No se posee una verdad única; hay múltiples aproximaciones a la realidad, la crítica y reflexión permanente constituye el modo de pensar indispensable en la universidad". (Ibid p.6). Se establece la necesidad de "formar profesionales con capacidad de actuar en la transformación social, considerando tres aspectos fundamentales: capacidad de pensamiento crítico, capacidad de acción creadoras y capacidad de comprensión global de los hechos" (Ibid p.7). Entre otros aspectos, por último, menciona que "la sociedad capitalista no esta interesada en el desarrollo integral de las capacidades del hombre ni en su cultura, sino en la inserción en la producción. Es necesario crear las condiciones para su transformación, donde los nuevos conocimientos y su uso sean al servicio del hombre. Esto implica la formación del educando considerando los principios de responsabilidad social hacia el acceso y ejercicio del saber, de la profesión y del ser humano". (Ibid p. 9)

Otro capítulo de importancia se dedica a la caracterización del *S.E.M.*, Sistema de Enseñanza Modular, al cual se le define como: "Un sistema que genera procesos formativos en sus participantes en donde, en el plano *individual* se reelabora la actividad del profesor y del alumno, convirtiéndolo en un proceso interactivo y dinámico; en el *plano académico* se vincula la teoría con la práctica mediante un proceso dialéctico que permite integrar el conocimiento con su posible aplicación a problemas concretos, y a su vez posibilita su reelaboración; y en el *plano institucional*, permite crear sistemas que lo vinculan directamente con la problemática de la comunidad para la búsqueda de explicaciones y planteamientos de estrategias de solución. (Ibid p. 10)

Se exponen los planos epistemológico, social, histórico y pedagógico para una mejor concepción y reflexión acerca del *S.E.M. Plano Epistemológico*, ...secuencias de acción posible, de

la manera de entender y construir la realidad. El conocimiento que transforma la realidad debe ser un conocimiento que se vincule con la práctica,... No se pretende construir un conocimiento "verdadero", sino el conocimiento pertinente para lo que se quiere hacer, es decir, no sólo tener claro el por qué sino el para qué es ese conocimiento,... lo que implica descubrir la lógica que esta detrás de los conceptos. Zemelman (1987).

Plano Social, ... el conocimiento no debe aceptarse como algo dado, sino que debe problematizarse, de modo que se puedan examinar las ideología sociales y económicas así como los significados institucionales que están detrás.

Plano Histórico, ... se busca comprender el pasado y el presente y poner al descubierto las tendencias del desarrollo futuro de los objetos de transformación o problemáticas sociales, en estrecha relación con los fines de la universidad.

Plano Psicopedagógico, ... indagar cómo es que se adquiere y produce el conocimiento, a fin de conocer los procesos en los que se involucra el aprendizaje". (Apert p.9)

En este mismo capítulo se conceptualizan aspectos importantes para el desarrollo e implementación del S.E.M. como son: la Relación Docencia-Investigación-Servicio; la relación Teoría-Práctica, la Multidisciplina, la relación Profesor-Alumno, y el Aprendizaje.

Por lo que se refiere al Capítulo titulado Programa de Estudios, se desarrolla la noción de programa abarcando las fases de programa sintético, analítico y guía.

Se refiere que el sistema de enseñanza modular para su puesta en práctica requiere de una noción de programa que rebase el plano de los objetivos, las actividades instruccionales y las cartas descriptivas, ya que estos son elementos que le imprimen al trabajo docente un carácter rígido y mecanicista, más aún cuando se elabora un programa único para normar el trabajo de un grupo de profesores. Puesto que en este proceso participan profesores con diversas orientaciones y niveles de formación profesional y docente, a la vez que confluyen grupos de alumnos con formas de estudio, participación y trabajo diferentes.

Por lo cual se define al programa de estudios como la herramienta básica de trabajo del profesor y cuyo carácter es indicativo, flexible y dinámico. (Moran, 1986).

Se dice que es una *herramienta* en tanto sirve para organizar y concretizar las propuestas de los profesores más no para determinar su trabajo. Por lo que se tiene que estar enriqueciendo y actualizando de acuerdo a los resultados que arroje la evaluación continua que de él hagan los propios profesores en reuniones de academia.

También que es *indicativo, flexible y dinámico*, en tanto orienta el trabajo del docente y del alumno: teniendo como punto de partida el conjunto de acuerdos mínimos en cuanto a los contenidos, actividades y evaluación del aprendizaje, de modo que cada profesor le imprimirá características

particulares de acuerdo a su experiencia, formación e intereses en torno a la Psicología y a la docencia, así como a la situación específica de cada grupo con el que trabaje. De esta manera, teniendo determinadas metas a alcanzar, habrá diversidad de maneras de llegar a ellas, así como de verificar en que medida se lograron o no y hacer los ajustes necesarios.

Para el desarrollo del programa se retomaron las tres fases de trabajo planteadas por Díaz Barriga (1987):

1. Programa sintético: Es la base institucional del programa, la cual se manifiesta en el Plan de Estudios y orienta el trabajo de la dependencia.

2. Programa analítico: Es la interpretación que del Programa Sintético hacen los profesores en reuniones de academia. Precisa los contenidos mínimos que orientarán la actividad de todos los profesores, a la vez que serán la base para los exámenes extraordinarios.

3. Programa guía: Partiendo de los acuerdos expresados en el Programa Analítico, cada profesor de acuerdo a su posición frente al saber y a su experiencia elabora su propio programa. De esta manera el Programa Guía "... es el resultado de sus propias opciones intelectuales ...a través del cual... convoca a sus educandos a vivir una experiencia intelectual junto con él ..." (Díaz Barriga, 1987).

Los Contenidos de Aprendizaje. Para la determinación de los módulos se tomó en cuenta los semestres 4° y 5° de la Carrera de Psicología y el tiempo disponible dos semestres escolares. Con base en ello, los módulos (conjunto de tópicos que integrados permiten acceder a la comprensión, explicación e incidencia en un fenómeno) se desglosan en un conjunto de contenidos mínimos de aprendizaje con los que trabajan profesores y alumnos.

Se consideran dos módulos, para cuarto semestre el módulo de Psicología del Desarrollo, y para quinto semestre el módulo de Psicología y Educación. Cada semestre consta de 16 semanas totales. El orden seguido no representa niveles de dificultad, únicamente la secuencia a seguir. La distribución y secuenciación de los contenidos se plasman en el Programa Guía. (La gama de posibles contenidos a tratar se encuentran en el Programa de Psicología Educativa en detalle).

Los niveles de acción para el abordaje de los contenidos son: análisis: identificación, comprensión y explicación de los elementos, componentes y procesos implicados.

Diseño de intervención: manejo de metodología para la solución de problemas, abarcando la selección y elaboración de los instrumentos y estrategias necesarias para ello.

Evaluación: reflexión valorativa de los procesos y fenómenos abordados, tanto en el nivel de la teoría como en el de la práctica.

Estos niveles de acción se concretizan en los contenidos de aprendizaje de cada módulo.

Las Actividades Instruccionales de aprendizaje. Se llevan a cabo mediante las actividades propuestas en el Plan de Estudios: Clase, seminario, sesión bibliográfica, práctica de servicio.

El seminario y la clase enfatizan más el acceso teórico, de reflexión; mientras que la práctica de servicio y la sesión bibliográfica se orientan más a la actividad concreta a través de la solución de problemas o bien de la manipulación de los contenidos a modo de propuestas para su estudio, como son los diseños de intervención y de investigación.

**SEMINARIO:** Es la actividad en que se lleva a cabo la reflexión de los contenidos mínimos en sus aspectos teóricos y metodológicos, mediante la participación a nivel de discusión y análisis entre profesores y alumnos.

**CLASE:** Esta actividad también propicia la reflexión de los contenidos mínimos en sus aspectos teóricos y metodológicos, debiéndose privilegiar como medio de enseñanza el uso de la conferencia por parte del profesor.

**PRÁCTICA DE SERVICIO:** Comprende el abordaje de funciones profesionales mediante la elección de un tópico del Programa, propuesto por el profesor partiendo de la(s) problemática(s) de la comunidad de la zona de influencia.

**SESIÓN BIBLIOGRÁFICA:** Es la actividad en la que se lleva a cabo la reflexión en torno a contenido básicos del Programa, elegidos por el profesor y sus alumnos, permitiendo una mayor profundización en su estudio a nivel bibliográfico, de intervención y/o investigación.

*Evaluación del Aprendizaje.* Se concibe a la evaluación del aprendizaje como un "análisis continuo del contexto y de los elementos involucrados en el proceso y en los resultados del binomio enseñanza aprendizaje, así como la asignación de calificaciones para acreditación y certificación del aprendizaje, de acuerdo a estrategias y criterios acordados mediante un proceso de participación grupal. Su intención es analizar, comprender y rectificar la situación en su globalidad". (p. 30)

Se sugieren en el programa algunas actividades para la acreditación del aprendizaje.

Seminario.- Elaboración de críticas, resolver cuestionamientos de tipo conceptual y/o metodológico, breves síntesis orales o por escrito, resúmenes, elaboración de esquemas a partir de ejes de análisis, reseñas, ensayos.

Sesión Bibliográfica.- Ensayos, monografías, propuestas de programas de intervención en los niveles de estimulación, prevención y/o remedio, diseños de investigación.

Clase.- Exposiciones, reseñas orales, entrevistas, conferencias, mesas redondas. (Si bien son evidencias que puede realizar el alumno, estas no deben sustituir a la participación del profesor).

Práctica de Servicio.- Considerando que esta actividad se realizará a partir de las

problemáticas que se atienden a la comunidad las evidencias de aprendizaje estarán orientadas a productos tales como: ensayos en la aplicación y manejo de instrumentos de medición psicométricos, elaboración de diagnóstico, diseño de estrategias y programas de intervención, elaboración de materiales didácticos, entrega de reportes periódicos sobre los niveles de avance de los casos atendidos, revisión bibliográfica de contenidos relacionados con aspectos tanto teóricos como metodológicos de los casos atendidos.

### **5.5. Precedentes de la evaluación docente en el Ciclo II de Psicología Educativa.**

En 1985 se dió impulso a la evaluación y reestructuración del Programa de Estudios del Ciclo II de Psicología Educativa.

Mediante un proceso de participación grupal de los profesores del Ciclo II de Psicología Educativa de la FES Zaragoza se termina el proceso con la elaboración del nuevo Programa de Estudios de Psicología Educativa en 1989, el cual se pone en operación a partir del semestre 89-2. Para el año de 1991 experimenta su primera actualización, bajo la consideración de cumplir con la intención del proyecto de trabajo inicial, la de contar con un mecanismo de evaluación continua y permanente del Programa de Estudios.

En 1991 el Comité Académico de la Carrera (CAC) de Psicología, acordó llevar a cabo la aplicación de un cuestionario de evaluación del docente, el cual se aplicó a los alumnos al concluir el semestre 92-1. A la fecha no se conocen los resultados que arrojó.

En su momento y a través de los representantes del ciclo de psicología educativa, se presentaron ante el CAC argumentos para no seguir dicha estrategia de evaluación por considerar que carecía de base conceptual en lo referente a la práctica docente como a la evaluativa, cuestionándose la factibilidad de ese instrumento. Asimismo, se destacó la necesidad de elaborar un sistema de evaluación integral del proceso evaluativo, que fuera permanente y que involucrara de manera prioritaria a sus protagonistas principales: los profesores. Sin embargo, en ese momento en Psicología Educativa no se contaba con una propuesta alternativa ya elaborada.

En consecuencia, en el Ciclo de Psicología Educativa se planteó el requerimiento de realizar un taller académico que permitiera a los interesados elaborar una nueva propuesta. Dada la relevancia de la evaluación para la vida académica, un grupo de profesores del Ciclo convocamos a los profesores de la Carrera a participar en el Seminario Taller de Evaluación Educativa, en 1992.

Se partió de la idea de que el concepto y el ejercicio evaluativo es uno de los aspectos más difíciles, complejos y controvertidos de abordar, no solo en el plano teórico, sino también en terreno de su diseño y aplicación. Asimismo, se consideró que el ejercicio de la evaluación deben jugar un papel dinámico y participativo los directamente involucrados en la práctica educativa, en este caso

los profesores. Es decir, no debe limitarse la acción de los profesores a poner en práctica estrategias planeadas y diseñadas por un grupo de "especialistas", ajenos a las realidades y condiciones de funcionamiento de los evaluados. El profesorado debe constituirse en ese grupo de especialistas, y de acuerdo con su formación académico-profesional y su experiencia docente proponer, llevar a cabo y retroalimentar dichas estrategias.

El propósito general del taller fue el de propiciar que los mismos profesores elaborasen la estrategia y los medios de evaluación de la actividad académica y de las condiciones que la posibilitan. Reflexionar, analizar, discutir y plantear formas y estrategias que repercutirán en nuestro trabajo cotidiano y superación académica.

#### Los objetivos del taller:

1. Propiciar una mayor participación de los docentes en la formulación de propuestas para la evaluación de todos los elementos integrantes de la docencia: aprendizaje del alumno, plan y programas de estudios, docente, condiciones y contexto en donde se desenvuelven tales actividades.
2. Diseñar estrategias de evaluación acordes al sistema de enseñanza propuesto por el Plan y Programa de Estudios enmarcados en los acuerdos del Congreso Universitario realizado en 1990.
3. Delinear condiciones o normas permanentes para el ejercicio y justificación de la evaluación, como son: el de utilidad, factibilidad, ética y exactitud. Dicho taller se llevó a cabo del 22 de abril al 15 de julio de 1992, con una participación permanente y suficiente de profesores en el evento.

En un segundo momento se invitó, en septiembre del año de 1993 a los docentes a participar al segundo seminario taller de Evaluación Educativa, organizado también por el Ciclo II de Psicología Educativa, con 6 sesiones de duración, cuyos objetivos fueron: 1. Instrumentar las propuestas generadas en el primer taller de evaluación: de la actividad docente, del aprendizaje, y de las condiciones y contextos de tales aspectos. 2. Diseñar los procedimientos para la evaluación grupal, con la participación de los profesores, de los aspectos descritos, desde una perspectiva integral, haciendo consideraciones de factibilidad y utilidad. 3. Promover la participación directa del profesorado para retroalimentar su función docente, de investigación y de extensión.

En este taller se proporcionó el documento "*Evaluación Educativa*" propuesta de García, Palacios, Rivera et al., (1993), en el que se elaboraron e integraron los análisis y conclusiones del taller anterior, punto de partida de este. El documento se planteó como una propuesta de evaluación educativa para la Carrera de Psicología entre otras.

Como resultado de este último taller, posteriormente, entre otros proyectos, un equipo de profesores trabajamos en el diseño, elaboración y piloteo del "*Cuestionario de la Actividad Docente*". El propósito del cuestionario fue conocer y retroalimentar la labor docente en las actividades instruccionales de Clase Teórica, Seminario, Sesión Bibliográfica, y Práctica de Servicio. En esta fase



de piloteo se tomaron en cuenta los comentarios, indicaciones y sugerencias de alumnos y profesores, para mejorarlo en aspectos generales y específicos acerca de la naturaleza, estructura y fines del mismo.

Como resultado de este piloteo se depuró el cuestionario y se aplicó a los alumnos del 4º semestre del Ciclo II de Psicología Educativa en las actividades instruccionales de Seminario, Clase Teórica, Sesión Bibliográfica, y Práctica de Servicio, para conocer la opinión de los alumnos acerca de la Actividad Docente.

## CAPITULO 6

### METODOLOGÍA.

#### 6.1. Planteamiento del problema.

De acuerdo con la necesidad de contar con una estrategia de evaluación en el Ciclo II de Psicología Educativa, se considera que un aspecto sumamente importante es la evaluación de la enseñanza, y que un procedimiento pertinente ampliamente empleado es el que se realiza por medio de cuestionarios de opinión contestado por los alumnos respecto al desempeño docente. Motivo por el cual a partir del diseño y aplicación del "*cuestionario de actividad docente*", es menester responder a las siguientes preguntas de investigación:

a) ¿Cuál es la validez factorial o de constructo del instrumento de evaluación de los estudiantes sobre la docencia en las diferentes actividades instruccionales y áreas o dimensiones de evaluación?

b) ¿Cuál es la confiabilidad interna del instrumento de evaluación de los estudiantes sobre la docencia en las diferentes actividades instruccionales y áreas o dimensiones de evaluación?

c) ¿Hay diferencia estadísticamente significativa con relación a la opinión de los alumnos respecto a las actividades instruccionales y áreas o dimensiones de evaluación, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa?

d) ¿Qué opinión tienen los alumnos sobre las funciones y actividades de enseñanza que llevan a cabo los docentes en las diferentes situaciones educativas en el Ciclo II de Psicología Educativa?

#### 6.2. Hipótesis.

\* Se verificará a través de la técnica de análisis empírico (análisis factorial), la confirmación de las facetas (áreas o dimensiones) derivadas del análisis lógico/teórico que el instrumento se propuso medir.

O bien, en su caso determinar la naturaleza de las dimensiones o factores que lo integran.

\*\* Confirmar si la consistencia interna del instrumento en los diferentes indicadores o reactivos correspondientes a las diferentes actividades instruccionales y áreas o dimensiones respectivas poseen un nivel de confiabilidad aceptable.

\*\*\* Existen diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a las actividades instruccionales y áreas o dimensiones de evaluación en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II

de Psicología Educativa.

\*\*\*\* No existen diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a las actividades instruccionales y áreas o dimensiones de evaluación en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.

### **HIPÓTESIS:**

- H<sub>1</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de seminario y el área o dimensión de planeación del programa de estudios, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>2</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de clase teórica y el área o dimensión de planeación del programa de estudios, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>3</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de sesión bibliográfica y el área o dimensión de planeación del programa de estudios, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>4</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de práctica de servicio y el área o dimensión de planeación del programa de estudios, en los turnos matutinos y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>5</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de seminario y el área o dimensión de desarrollo de contenidos, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>6</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de clase teórica y el área o dimensión de desarrollo de contenidos, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>7</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de sesión bibliográfica y el área o dimensión de desarrollo de contenidos, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>8</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de práctica de servicio y el área o dimensión de desarrollo de contenidos, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.

- H<sub>9</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de seminario y el área o dimensión de dinámica de las actividades, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>10</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de clase teórica y el área o dimensión de dinámica de las actividades, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>11</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de sesión bibliográfica y el área o dimensión de dinámica de las actividades, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>12</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de práctica de servicio y el área o dimensión de dinámica de las actividades, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>13</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de seminario y el área o dimensión de evaluación, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>14</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de clase teórica y el área o dimensión de evaluación, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>15</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de sesión bibliográfica y el área o dimensión de evaluación, en los turnos matutino y vespertino de Psicología Educativa.
- H<sub>16</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de práctica de servicio y el área o dimensión de evaluación, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>17</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de seminario y el área o dimensión de cumplimiento, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>18</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de clase teórica y el área o dimensión de cumplimiento, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>19</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de sesión bibliográfica y el área o dimensión de cumplimiento, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.

- H<sub>20</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de práctica de servicio y el área o dimensión de cumplimiento, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>21</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de seminario y el área o dimensión total de evaluación docente, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>22</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de clase teórica y el área o dimensión total de evaluación docente, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>23</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de sesión bibliográfica y el área o dimensión de total de evaluación docente, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.
- H<sub>24</sub>** Hay diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a la actividad instruccional de práctica de servicio y el área o dimensión de total de evaluación docente, en los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.

### 6.3. Sujetos.

Se determinó aplicar el *"cuestionario de opinión de la actividad docente"* a la totalidad de los alumnos(as) del 4o. semestre lectivo 94-2, un mes antes de terminar las labores académicas habituales ante grupo, del Ciclo II de Psicología Educativa de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza de la UNAM. El promedio de los alumnos(as) es de 22 años de edad. Se encuentran distribuidos los alumnos en 7 grupos, 4 grupos corresponden al turno matutino y 3 grupos al turno vespertino. Cada grupo consta de 4 secciones con un número máximo de alumnos por sección de 15 integrantes, por lo que teóricamente el número total sería de 420 alumnos, 240 alumnos en el turno matutino y 180 en el turno vespertino. Sin embargo la distribución de alumnos varía de semestre a semestre, siendo un promedio de asistencia regular en el turno matutino por sección de aproximadamente 13 alumnos, por grupo suma 52, lo que reditúa en el turno matutino un total de 208, y en el vespertino si hablamos de un promedio de asistencia de 9 por sección, da un promedio de 36 por grupo y un total de 108.

Sumando la totalidad de ambos turnos da 316, de estos se aplicó el cuestionario únicamente a un total de 204, 140 del turno matutino y 64 del turno vespertino. Se estima que aproximadamente 142 son de sexo femenino y 62 del sexo masculino.

A continuación se presenta una tabla con la distribución por grupos y secciones en el turno matutino y vespertino.

### Turno Matutino

### Turno Vespertino

Grupo	Sección	Alumnos	Grupo	Sección	Alumnos
2401	A	= 9	2451	A	= 2
"	B	= 7	"	B	= 8
"	C	= 5	"	C	= 9
"	D	= 4	"	D	= 5
		<u>25</u>			<u>24</u>
2402	A	= 14	2452	A	= 2
"	B	= 0	"	B	= 7
"	C	= 11	"	C	= 3
"	D	= 13	"	D	= 9
		<u>38</u>			<u>21</u>
2403	A	= 10	2453	A	= 6
"	B	= 4	"	B	= 6
"	C	= 13	"	C	= 7
"	D	= 10	"	D	= 0
		<u>37</u>			<u>19</u>
2404	A	= 13	Total 140 alumnos turno matutino.		
"	B	= 11	Total 64 alumnos turno vespertino.		
"	C	= 5			
"	D	= 11			
		<u>40</u>			

### **6.4. Diseño de investigación.**

Se recurre a una investigación no experimental o *expost-facto*, siendo un estudio de tipo transeccional descriptivo denominados en las ciencias sociales y del comportamiento diseños muestrales. En base a la construcción de una escala tipo Likert, que permite clasificar y medir propiedades de individuos, grupos u objetos.

### **6.5. Instrumentación y materiales.**

Se eligió una escala Likert para el diseño y elaboración del "*Cuestionario de opinión de la Actividad del Docente*".

Descripción de la técnica. El método o técnica de escalamiento para medir las variables de

interés, se avoca principalmente a la medición de las actitudes.

Consiste en un conjunto de reactivos presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra. Se presenta cada afirmación y se le pide al sujeto que exprese su opinión eligiendo uno de los cuatro o cinco puntos de la escala.

La denominación de "*variable*" es equivalente a los términos factores, dimensiones o áreas, mientras que se toman como indicadores las respuestas que da la persona a un conjunto de proposiciones. En sentido estricto, los indicadores son las respuestas dadas, mientras que las opciones usadas para obtener esas respuestas constituyen los reactivos o ítems de la escala.

Las tareas interrelacionadas para la elaboración de una escala Likert son las siguientes:

- a) Preparación de los reactivos iniciales;
- b) Asignación de las puntuaciones, en su caso, a los reactivos y a los sujetos;
- c) Análisis de los reactivos iniciales para su selección;
- d) Evaluación de la escala definitiva.

La escala Likert se enmarca dentro de la teoría de los tests por lo que responde a los criterios establecidos en relación a la obtención de la validez y la confiabilidad.

Sampieri (1991: 260,269) hace notar que las escalas de actitudes, aunque no correspondan a un nivel de medición de intervalo se acercan a este nivel y suele tratarseles como si fueran medidas de intervalo, así mismo añade que si bien la escala Likert es en estricto sentido una escala ordinal, es común que se trabaje con ella como si fuera de intervalo.

### *Construcción del instrumento.*

Inicialmente se elaboró el "*cuestionario de la actividad docente*", tomando en cuenta las características de las actividades instruccionales de la Sección de Psicología Educativa, incluyendo diversas modalidades de respuesta, con 17 reactivos o preguntas por actividad instruccional, el cual se piloteó en 4 secciones de 10 alumnos cada uno promedio, tras lo cual se recogieron las sugerencias de los alumnos a los que se les aplicó, y a los cuatro profesores que participaron. Esto se llevó a cabo en el segundo semestre 94-1. Un equipo de 10 profesores participaron directamente en la integración del formato final de acuerdo al análisis y resultados obtenidos en la primera etapa, tomando en cuenta la consulta de literatura sobre el tema, consulta a otros docentes de la carrera y a estudiantes de los grupos a los cuales se aplicó el cuestionario.

Por segunda ocasión se aplicó en dos secciones con el nuevo formato y diseño, tras lo cual

se hicieron nuevamente algunas correcciones en la redacción. En este momento, propiamente se procuró que los reactivos discriminaran los aspectos que se desean evaluar, reduciéndose el número de reactivos y eliminándose los que consideró que eran redundantes, ambiguos y menos importantes, eligiéndose solamente una modalidad de respuestas y de alternativas. Se consideró que los reactivos se agruparan en los factores o dimensiones de planeación del programa, desarrollo de contenidos, dinámica de actividades, evaluación y cumplimiento.

El cuestionario definitivo se aplicó en el semestre 94-2, a la mayoría de los alumnos del Ciclo II de Psicología Educativa.

### Descripción del instrumento "Cuestionario de opinión de la Actividad del Docente" y su aplicación.

Para la aplicación de este cuestionario se eligió la modalidad de aplicación autoadministrada, en la cual se le pide al alumno que anote su elección de respuesta con una *X* en la columna que se encuentra en el margen derecho de la misma página.

A los alumnos no se les proporcionó lápiz, se les pidió que utilizaran pluma o lápiz de su propiedad. Observar el cuestionario en el apéndice, el cual consta de portada de presentación, únicamente se le pide al alumno anotar grupo y sección, además de la fecha, y que lea cuidadosamente las instrucciones, consta de una página por actividad instruccional, el cual se encuentra organizado de la siguiente manera:

Las dimensiones, áreas o factores que se consideran como categorías generales de evaluación son:

- 1) Planeación del programa.
- 2) Desarrollo de contenidos.
- 3) Dinámica de las actividades.
- 4) Evaluación.
- 5) Cumplimiento.

La distribución de reactivos por cada actividad instruccional es la siguiente:

1) <b>Planeación del Programa</b>	<b>Reactivos</b>
Seminario.	1, 2, 3
Clase Teórica.	1, 2, 3
Sesión Bibliográfica.	1, 2, 3



	Práctica de Servicio.	1, 2, 3
<b>2)</b>	<b>Desarrollo de Contenidos</b>	
	Seminario.	4, 5, 10
	Clase Teórica.	4, 5, 6, 10
	Sesión Bibliográfica.	4, 5, 10
	Práctica de Servicio.	4, 5
<b>3)</b>	<b>Dinámica de las Actividades</b>	
	Seminario.	6, 7, 8, 9, 11
	Clase Teórica.	6, 7, 8, 9, 11
	Sesión Bibliográfica.	6, 7, 8, 9
	Práctica de Servicio.	6, 7, 8, 9, 10, 11
<b>4)</b>	<b>Evaluación</b>	
	Seminario.	12
	Clase Teórica.	12
	Sesión bibliográfica.	11
	Práctica de Servicio.	13
<b>5)</b>	<b>Cumplimiento</b>	<b>Reactivos</b>
	Seminario.	13, 14
	Clase Teórica.	13, 14
	Sesión Bibliográfica.	12, 13
	Práctica de Servicio.	14, 15

El total de reactivos o indicadores esta dividido entre las 4 actividades instruccionales de la siguiente manera:

Seminario	14 reactivos
Clase Teórica	14 "
Sesión Bibliográfica	13 "
Práctica de Servicio	15 "

Las opciones de respuesta son las siguientes:

- E = Excelente.
- B = Bueno(a).
- R = Regular.

M = Malo (a).

## 6.6. Procedimiento.

La aplicación del "*Cuestionario de la Actividad Docente*" se llevo a cabo en las aulas de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, en los salones donde usualmente se imparte la actividad instruccional de clase teórica, con una capacidad promedio para 60 alumnos. Se aprovechó la ocasión en que se reúnen las cuatro secciones que integran el grupo durante dos horas continuas una vez a la semana, precisamente en la actividad de clase teórica.

A los profesores que imparten esa actividad previamente se les informó y se les solicitó su colaboración y anuencia para disponer de 40 minutos a fin de aplicar el cuestionario. Se asignó a 4 profesores para que aplicaran los cuestionarios 2 al turno matutino y 2 al vespertino.

La mayoría de los profesores tenían conocimiento de los antecedentes sobre las actividades de evaluación que se venían realizando en el ciclo de Psicología Educativa, por conducto de las reuniones de academia y del boletín del ciclo, entre otros, aunque no conocían el cuestionario. En general no hubo objeción a su aplicación, que se efectuó ante la presencia o aún sin la presencia del profesor en turno, aprovechando que el grupo se encontraba reunido en el horario específico. Por lo que se refiere a los alumnos hubo buena disposición a contestarlo al percatarse de que no es muy extenso. Únicamente se solicitó que anotaran el grupo, sección y fecha en el espacio correspondiente, garantizando el anonimato de su respuesta. En el lapso de una semana se efectuó la aplicación a todos los grupos, un mes antes de terminar las actividades frente a grupo.

Las instrucciones dadas se encuentran contenidas en el formato de presentación, las cuales se leyeron y explicaron, solicitando que en caso de que hubiera alguna duda lo releyeran o formularan sus preguntas al aplicador.

Las instrucciones dicen lo siguiente:

"Este cuestionario se diseñó para conocer la opinión de los alumnos respecto a la actividad docente. La información que se obtenga, junto con otra, permitirá obtener datos para determinar la asignación del premio al Mérito Académico del Ciclo II.

Anota tus respuestas de acuerdo a la experiencia que hayas tenido en el 4o. semestre. Hay un cuestionario para cada una de las actividades de aprendizaje del programa de Psicología Educativa. Escribe el nombre del profesor sobre el que emitirás tu opinión y señala la categoría en que lo ubicas.

Las categorías para las respuestas son:

E (Excelente), B (Bueno-a), R (Regular), M (Malo-a).

Marca tu respuesta con una "X" en la columna que corresponda a tu opinión".

Una vez aplicados los cuestionarios se reunieron y organizaron para proceder a la captura y procesamiento de datos, el cual se llevo a cabo a través de técnicas de computo por medio del paquete SPSS.

## CAPITULO 7

### RESULTADOS

Se siguió esta estrategia general:

Primeramente el establecimiento de los propósitos de la evaluación de los docentes desde la perspectiva de los estudiantes.

Se efectuaron revisiones de literatura y de investigaciones diversas con características similares a la nuestra, que se consideraron de utilidad, tomando en cuenta también la participación, colaboración y retroalimentación de otros académicos.

A continuación el agrupamiento de los reactivos interrelacionados en dimensiones, derivadas de un análisis lógico/teórico del contenido de la enseñanza considerada eficaz o conveniente.

Las áreas o dimensiones consideradas en el cuestionario de la "*actividad docente*" se respaldan por medio de la validez de contenido y de constructo. Derivándose las dimensiones de:

1. Planeación del programa.
2. Desarrollo de contenidos.
3. Dinámica de la actividad.
4. Evaluación.
5. Cumplimiento.

Estas son las dimensiones para cada una de las actividades instruccionales siguientes: seminario, clase teórica, sesión bibliográfica y práctica de servicio.

Finalmente después del diseño, desarrollo y aplicación del "*cuestionario de la actividad docente*" se procede al empleo de técnicas de análisis empírico. Los resultados obtenidos correspondientes a esta fase se expondrán de la siguiente manera:

#### **I. Validez del Instrumento.**

En primer término se presentan los resultados derivados del análisis factorial, para probar la dimensionalidad de las calificaciones obtenidas.

## **II. Confiabilidad del instrumento.**

En segundo término se muestran los datos acerca de la confiabilidad interna del instrumento.

## **III. Resultados de la Evaluación Docente.**

En tercer lugar se describen en términos de frecuencias y porcentajes las distribuciones obtenidas con respecto a las calificaciones dadas en las alternativas de respuesta. "*Malo, Regular, Bueno, Excelente*", en las cuatro actividades instruccionales y en las áreas o dimensiones propuestas inicialmente.

## **IV. Comparación entre Grupos.**

Finalmente se presentan los datos acerca de la comparación y cálculo de la significancia estadística de las diferencias entre las medias, por medio de la prueba t, en las actividades instruccionales y áreas o dimensiones de los turnos matutino y vespertino del Ciclo II de Psicología Educativa.

### **I. Validez del Instrumento.**

Para examinar la validez de constructo, construcción interna del instrumento "*cuestionario de opinión de la actividad docente*" y determinar si los factores empíricos confirman los factores que el instrumento se propuso medir utilizamos el método estadístico denominado *Análisis Factorial con Rotación Varimax*.

Inicialmente se establecieron cinco variables o áreas, a saber:

1. Planeación del programa.
2. Desarrollo de contenidos.
3. Dinámica de la actividad.
4. Evaluación.
5. Cumplimiento.

Fluctuando de entre 13 a 15 reactivos para cada actividad instruccional: seminario, clase teórica, sesión bibliográfica y práctica de servicio.

Sin embargo, de acuerdo con el análisis factorial realizado se extrajeron del cuestionario únicamente dos factores o dimensiones claramente definidas para todas las actividades instruccionales.

El primero, que denominamos "*Total de Evaluación Docente*" comprende las primeras cuatro áreas enumeradas antes, y el segundo denominado "*Cumplimiento*" comprende únicamente el área cinco, que es cumplimiento.

En las Tablas 1 a 4 se aprecia que todos los reactivos superan el criterio de aceptabilidad de 0.40, por lo que se considera que el total de reactivos que conforman el cuestionario son válidos.

En la Tabla 1, de Factorial de la Escala de Seminario, observamos que en relación a nuestros datos el factor 1 posee carga alta en los reactivos 1 al 9, moderada en el reactivo 10, y alta en el reactivo 11. El factor 2 califica con carga alta en los reactivos 12, 13 y 14. El factor 1 tiene una varianza explicada de 51.2 y el factor 2, de 9.5.

**Tabla 1**  
**Factorial de la Escala de Seminario**

<b>REACTIVO</b>	<b>FACTOR 1</b>	<b>FACTOR 2</b>
Discusión del programa guía	.61589	.40914
Selección de temas y contenidos del programa	.61508	.43377
Selección del material instruccional	.59023	.44499
Revisión de contenidos básicos del programa	.66211	.43069
Explicación de contenidos del programa	.59257	.43647
Favorecimiento de la integración de grupo	.79713	
Moderación de la participación de alumnos	.82876	
Desarrollo de la dinámica de la actividad	.83412	
Supervisión y auxilio en la elaboración de trabajos académicos	.61988	.44481
Forma en que se resaltó lo más importante de cada seminario	.55434	.49157
Observaciones y sugerencias de alumnos en relación al programa, a la dinámica de la actividad y evaluación	.60640	.41602
Procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones al grupo	.41482	.62884
Asistencia del profesor		.81232
Puntualidad del profesor		.82486
<b>Varianza Explicada</b>	<b>51.2</b>	<b>9.5</b>

En el Factorial de la Escala de Clase Teórica, Tabla 2, el factor 1 carga alto en los reactivos 1 al 8, carga moderado en los reactivos 10, 11 y 12. El factor 2 carga alto en el reactivo 9, carga moderado en el reactivo 12 y alto en los reactivos 13 y 14. Con una varianza explicada de 52.4 y 8.0 respectivamente.

**Tabla 2**

**Factorial de la Escala de Clase Teórica**

<b>REACTIVO</b>	<b>FACTOR 1</b>	<b>FACTOR 2</b>
Discusión del programa guía	.70777	
Selección de temas y contenidos del programa	<b>.68464.</b>	33065
Selección del material instruccional	.71136	
Revisión de contenidos planteados	<b>.71767</b>	.32473
Utilización del material didáctico	<b>.60830</b>	.45886
Explicación de los contenidos, por pte. del prof.	<b>.65476</b>	.39614
Favorecida la integración del grupo	.67301	
Dinámica de la actividad	<b>.71431</b>	.34706
Supervisión y auxilio en la elaboración de trabajos académicos	.50438	<b>.62721</b>
Forma en que se resaltó lo más imp. de la clase	<b>.52498</b>	.49529
Observaciones y sugerencias de alumnos en relación al programa, a la dinámica de la actividad y evaluación	<b>.53255</b>	.52158
Procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones al grupo	.52835	<b>.52852</b>
Asistencia del profesor		.88724
Puntualidad del profesor		<b>.88505</b>
<b>Varianza Explicada</b>	<b>52.4</b>	<b>8.0</b>

En el Factorial de la Escala de Sesión Bibliográfica, Tabla 3, el factor 1 carga alto en los reactivos 1 al 11. El factor 2 carga alto en los reactivos 12 y 13. Con una varianza explicada de 63.1 y 8.2 respectivamente.

**Tabla 3**

**Factorial de la Escala de Sesión Bibliográfica**

<b>REACTIVO</b>	<b>FACTOR 1</b>	<b>FACTOR 2</b>
Discusión del programa guía	.73485	.31551
Selección de temas y contenidos del programa	.80266	
Selección del material instruccional	.82879	
Revisión de contenidos planteados	.80205	
Explicación de los contenidos, por el profesor.	.77482	.31027
Favorecida la integración del grupo	.66671	.37040
Coordinada la participación del grupo	.67692	.40640
Desarrollo de la dinámica de la actividad	.77382	.35574
Supervisión y auxilio en la elaboración de trabajos académicos	.74545	.40102
Forma en que se resaltó lo más imp. de la clase	.70808	.49934
Procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones al grupo	.78798	.33429
Asistencia del profesor		.89892
Puntualidad del profesor		.88321
<b>Varianza Explicada</b>	<b>63.1</b>	<b>8.2</b>



En el Factorial de la Escala de Práctica de Servicio, Tabla 4, se observa que los reactivos 1 al 13 cargan alto. En el Factor 2 los reactivos 14 y 15 cargan alto. Con una varianza explicada de 66.2 y 8.5 respectivamente.

**Tabla 4**  
**Factorial de la Escala de Práctica de Servicio**

REACTIVO	FACTOR 1	FACTOR 2
Programa guía de la actividad	.80625	
Discusión del programa guía	.83515	
Selección de temas y contenidos para el programa guía	.87231	
Elemento teórico proporcionado para la actividad	.81438	
Revisión de contenidos planteados	.79528	
Entrenamiento para el manejo de técnicas e instrumentos	.76957	.33985
Supervisión y asesoría para la atención a la población estudiada, durante la etapa de evaluación y de los problemas derivados de ésta	.82749	.32444
Asesoría y supervisión para el manejo de la población estudiada, durante la fase de tratamiento o intervención y de los problemas derivados	.79819	.37093
Asesoría y supervisión para la elaboración de reportes	.83375	
Asesoría y supervisión en la elaboración de programas (intervención, corrección)	.80626	.38695
Organización de la actividad	.69795	.54282
Formación en que se tomaron en cuenta las observaciones y sugerencias de los alumnos en relación al programa, dinámica de la actividad y la evaluación	.72944	.39894
Procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones al grupo	.63687	.40686
Asistencia del profesor		.91090
Puntualidad del profesor		.89167
<b>Varianza Explicada</b>	<b>66.2</b>	<b>8.5</b>

## **II. Confiabilidad del Instrumento.**

Por lo que se refiere a la obtención de la confiabilidad (fiabilidad), ésta se obtuvo mediante el coeficiente alpha de Cronbach que produce valores entre 0 y 1, para determinar el nivel de consistencia interna de los componentes del cuestionario a la vez que el grado en que estos miden el constructo o constructos que se están investigando.

De acuerdo con esto se obtuvieron los siguientes valores de confiabilidad por escala:

- En la Escala de Seminario ninguno de los 14 reactivos obtuvo un valor de alpha menor de .9100, siendo el coeficiente alpha total de .9262 (Tabla 5).

- En la Escala de Clase Teórica ninguno de los 14 reactivos obtuvo un valor menor de .9100, siendo el coeficiente alpha total de .9225 (Tabla 6).

- En la Escala de Sesión Bibliográfica en ninguno de los 13 reactivos se obtuvo un valor menor de .9400, siendo el coeficiente alpha total de .9514 (Tabla 7).

- En la Escala de Práctica de Servicio en ninguno de los 15 reactivos se obtuvo un valor menor de .9600, siendo el coeficiente alpha total de .9664 (Tabla 8).

De lo anterior se deduce que el instrumento utilizado es confiable.

## **II. Confiabilidad del Instrumento.**

Por lo que se refiere a la obtención de la confiabilidad (fiabilidad), ésta se obtuvo mediante el coeficiente alpha de Cronbach que produce valores entre 0 y 1, para determinar el nivel de consistencia interna de los componentes del cuestionario a la vez que el grado en que estos miden el constructo o constructos que se están investigando.

De acuerdo con esto se obtuvieron los siguientes valores de confiabilidad por escala:

- En la Escala de Seminario ninguno de los 14 reactivos obtuvo un valor de alpha menor de .9100, siendo el coeficiente alpha total de .9262 (Tabla 5).

- En la Escala de Clase Teórica ninguno de los 14 reactivos obtuvo un valor menor de .9100, siendo el coeficiente alpha total de .9225 (Tabla 6).

- En la Escala de Sesión Bibliográfica en ninguno de los 13 reactivos se obtuvo un valor menor de .9400, siendo el coeficiente alpha total de .9514 (Tabla 7).

- En la Escala de Práctica de Servicio en ninguno de los 15 reactivos se obtuvo un valor menor de .9600, siendo el coeficiente alpha total de .9664 (Tabla 8).

De lo anterior se deduce que el instrumento utilizado es confiable.

Tabla 5

Confiabilidad de Escala de Seminario

Reactivo	Media de la Escala si se omite el Reactivo	Varianza de la Escala si se omite el Reactivo	Correlación corregida Item-Total	Correlación Múltiple Cuadrada	Alpha si se omite el reactivo
Discusión del programa guía	22.3730	44.1808	.6831	.5419	.9195
Selección de temas y contenidos del programa	22.6054	44.8163	.6989	.6488	.9192
Selección del material instruccional	22.5730	44.4090	.6751	.5862	.9198
Revisión de contenidos básicos del programa	22.4865	43.7186	.7381	.5815	.9173
Explicación de contenidos del programa	22.5838	43.4400	.6809	.5442	.9196
Favorecimiento de la integración de grupo	22.4054	43.9380	.6273	.5707	.9219
Moderación de la participación de alumnos	22.3459	43.8145	.6444	.6664	.9212
Desarrollo de la dinámica de la actividad	22.3459	41.7058	.7911	.6928	.9147
Supervisión y auxilio en la elab.de trab. académicos	22.3514	43.1531	.7102	.5271	.9183
Forma de resaltar lo más imp.de c/ seminario	22.6378	44.1888	.6777	.5439	.9197
Sugerencias alumnos al prog., dinámica de la activ. y eval.	22.4270	43.7243	.6815	.4971	.9195
Proced. para evaluar la act. y asignar calific. al gpo.	22.4541	45.3688	.6232	.4606	.9218

Alpha = .9262

Tabla 6

Confiabilidad de la Escala de Clase Teórica

Reactivo	Media de la Escala si se omite el Reactivo	Varianza de la Escala si se omite el Reactivo	Correlación corregida Item-Total	Correlación Múltiple Cuadrada	Alpha si se omite el reactivo
Discusión del programa guía	20.5591	32.3451	.6495	.5495	.9156
Selección de temas y contenidos del programa	20.7473	32.1574	.6883	.6015	.9142
Selección del material instruccional	20.6720	32.5892	.5718	.4319	.9187
Revisión de contenidos planteados	20.6398	31.1939	.7251	.5667	.9123
Utilización del material didáctico	20.5699	30.2897	.7041	.5568	.9137
Explicación de los contenidos, por parte. del prof.	20.9140	31.1926	.7209	.6060	.9125
Favorecida la Integración del grupo	20.5376	31.7418	.5811	.4478	.9192
Dinámica de la actividad	20.5430	30.7035	.7457	.6103	.9113
Supervisión y auxilio en la elaboración de trab. académicos	20.7043	31.3121	.7098	.5317	.9130
Forma en que se resaltó lo más importante. de la clase	20.9785	32.5509	.6574	.5387	.9154
Sugerencias alumnos al prog., dinámica de la activ, y eval.	20.7634	32.1600	.6775	.5116	.9145
Proced. para evaluar la act. y asignar calif. al gpo.	20.7581	32.4763	.6770	.5033	.9148

Alpha = .9225

Tabla 7

**Confiabilidad de la Escala de Sesión Bibliográfica**

Reactivo	Medía de la Escala si se omite el Reactivo	Varianza de la Escala si se omite el Reactivo	Correlación corregida Item-Total	Correlación Múltiple Cuadrada	Alpha si se omite el reactivo
Discusión del programa guía	23.5579	55.2850	.7509	.6303	.9475
Selección de temas y contenidos del programa	23.5737	54.9654	.7364	.6786	.9480
Selección del material instruccional	23.5368	55.0119	.7402	.6749	.9478
Revisión de contenidos planteados	23.4947	54.3148	.7966	.6867	.9458
Explicación de los contenidos, por el profesor.	23.5474	53.3496	.7971	.6849	.9458
Favorecida la integración del grupo	23.6789	54.6318	.7214	.6098	.9486
Coordinada la participación del grupo	23.6737	54.0728	.7544	.7299	.9474
Desarrollo de la dinámica de la actividad	23.5526	53.3808	.8240	.7421	.9448
Supervisión y auxilio en la elaboración de trab. académicos	23.7000	53.2481	.8107	.7016	.9453
Forma en que se resaltó lo más importante. de la clase	23.5211	52.6212	.8202	.7230	.9449
Proced. para evaluar la act. y asignar califc. al gpo.	23.6895	54.8290	.8150	.6903	.9454

Alpha = .9514

Tabla 8

Confiabilidad de la Escala de Práctica de Servicio

Reactivo	Media de la Escala si se omite el Reactivo	Varianza de la Escala si se omite el Reactivo	Correlación corregida Item-Total	Correlación Múltiple Cuadrada	Alpha si se omite el reactivo
Programa guía de la actividad	24.4231	79.5935	.7885	.7715	.9643
Discusión del programa guía	24.3187	79.1355	.7869	.7955	.9643
Selección de temas y contenidos para el programa guía	24.2747	78.1893	.8306	.7814	.9633
Elemento teórico proporcionado para la actividad	24.3901	78.0182	.7829	.7242	.9645
Revisión de contenidos planteados	24.2802	79.1199	.7947	.7152	.9642
Entrenamiento para el manejo de técnicas e instrumentos	24.3077	76.6451	.8139	.7235	.9638
Supervisión y asesoría a para la atención a la pob. estudiada, en la etapa de eval. y de prob. derivados de ésta	24.3187	76.2846	.8728	.8664	.9623
Asesoría y supervisión para el manejo de la pob. estudiada, en el tratamiento o intervención y de los prob. derivados	24.2747	76.2335	.8607	.8686	.9626
Asesoría y supervisión para la elaboración de reportes	24.3187	76.8371	.8609	.7934	.9626
Asesoría y supervisión en la elaboración de programas (Intervención, corrección)	24.2692	76.1757	.8743	.8064	.9623
Organización de la actividad	24.3901	77.8967	.8234	.7090	.9635
Formación en que se tomaron en cuenta las observ. y suger. de alumnos, al prog., dinámica de la activi. y la eval.	24.3077	78.8551	.8009	.7155	.9640
Procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones al grupo	24.4121	80.4646	.7073	.6180	.9660

Alpha = .9664

### **III. Resultados de la Evaluación Docente.**

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos se procedió a codificar las categorías de las respuestas dadas por los alumnos, asignándoles valores de la siguiente manera:

**M** (*Malo-a*) = 1.

**R** (*Regular*) = 2.

**B** (*Bueno*) = 3.

**E** (*Excelente*) = 4.

Analizando los promedios obtenidos por áreas de evaluación en las diferentes actividades encontramos que:

- En Planeación del Programa de Estudio el puntaje más alto lo tiene la sesión bibliográfica (*t. matutino*), y sólo en clase teórica supera el turno vespertino el promedio del matutino. (Figura 1).

- En Desarrollo de Contenidos el puntaje más alto lo tiene la sesión bibliográfica, y la clase teórica es la única actividad en donde el promedio del grupo vespertino es mayor que el del matutino. (Figura 2).

- En Dinámica de las Actividades el mayor promedio lo tiene la sesión bibliográfica y clase teórica es la única actividad en donde el promedio del grupo vespertino supera al del matutino. (Figura 3).

- En la Evaluación de nuevo la sesión bibliográfica tiene el mayor puntaje, y en la clase teórica el promedio del grupo vespertino supera al del grupo matutino. (Figura 4).

- En Cumplimiento los promedios más altos los tiene sesión bibliográfica y clase teórica, esta última en el turno vespertino. (Figura 5).

- En Total de Evaluación Docente la sesión bibliográfica tiene el promedio más alto y en la clase teórica el promedio del grupo vespertino es mayor que el del matutino. (Figura 6).

La figura 7 muestra que los puntajes promedio de seminario en las áreas de evaluación van de 1.7 a 2.2, considerando ambos turnos; las áreas de mayor puntaje son dinámica de las actividades y evaluación, y las de menor puntaje son cumplimiento y desarrollo de contenidos.

En la figura 8, correspondiente a clase teórica vemos que el grupo vespertino tiene mayor puntaje que el matutino, estando los promedios entre 1.7 y 2.2, vemos también que la puntuación mayor corresponde al área de cumplimiento y la menor a evaluación.



Figura 1

# Planeación del Programa de Estudio

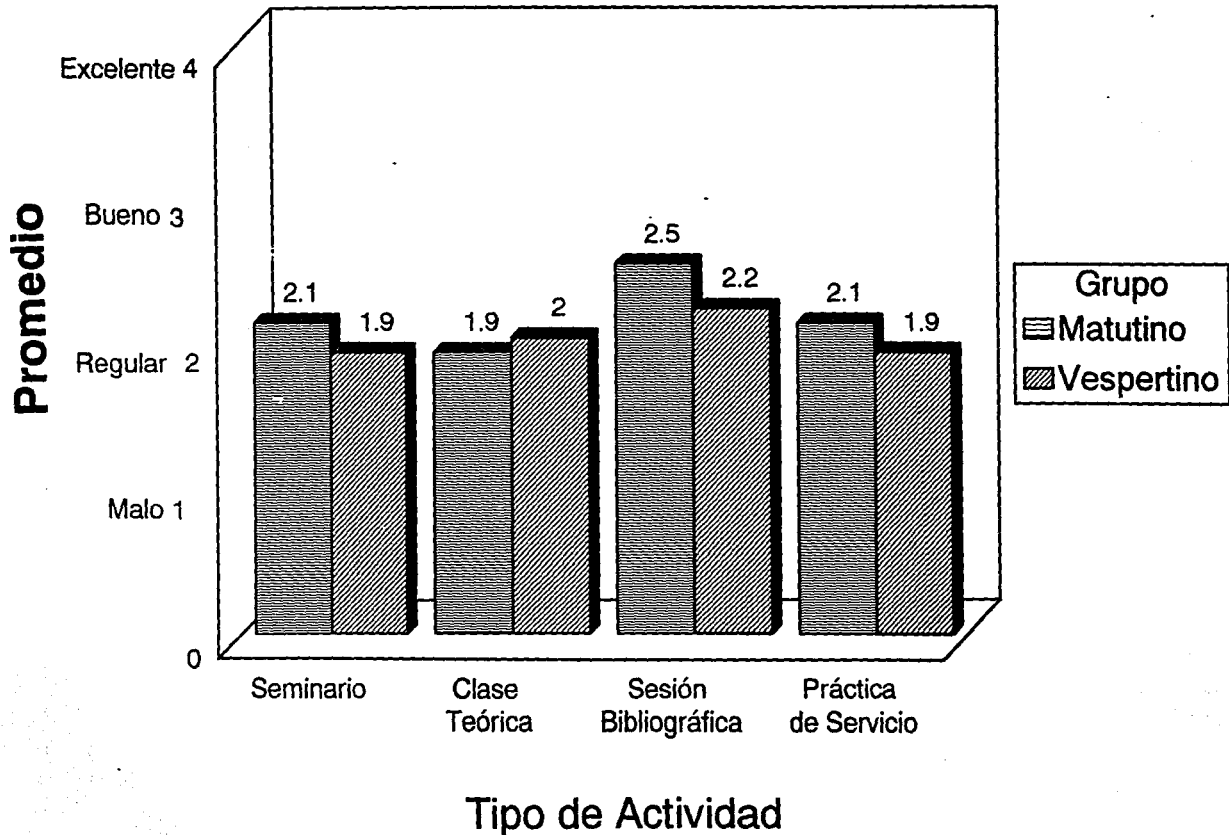


Figura 2

## Desarrollo de Contenidos

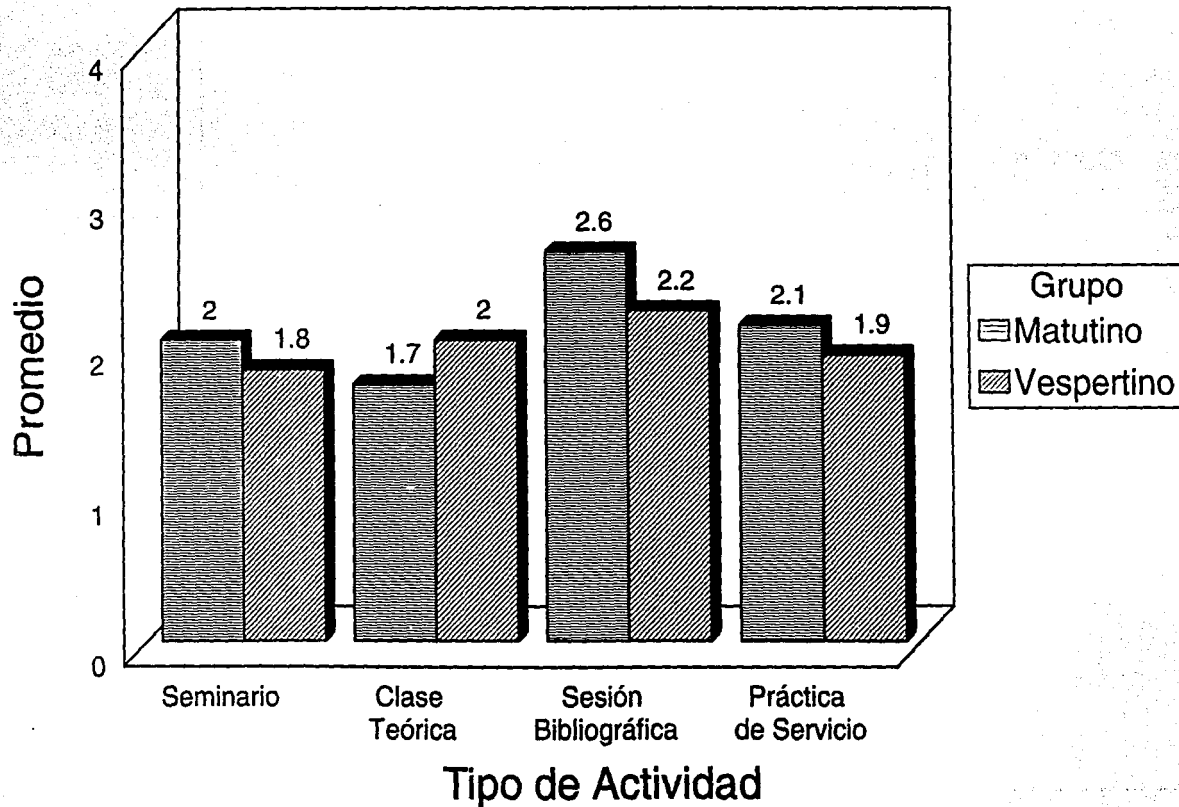


Figura 3

## Dinámica de las Actividades

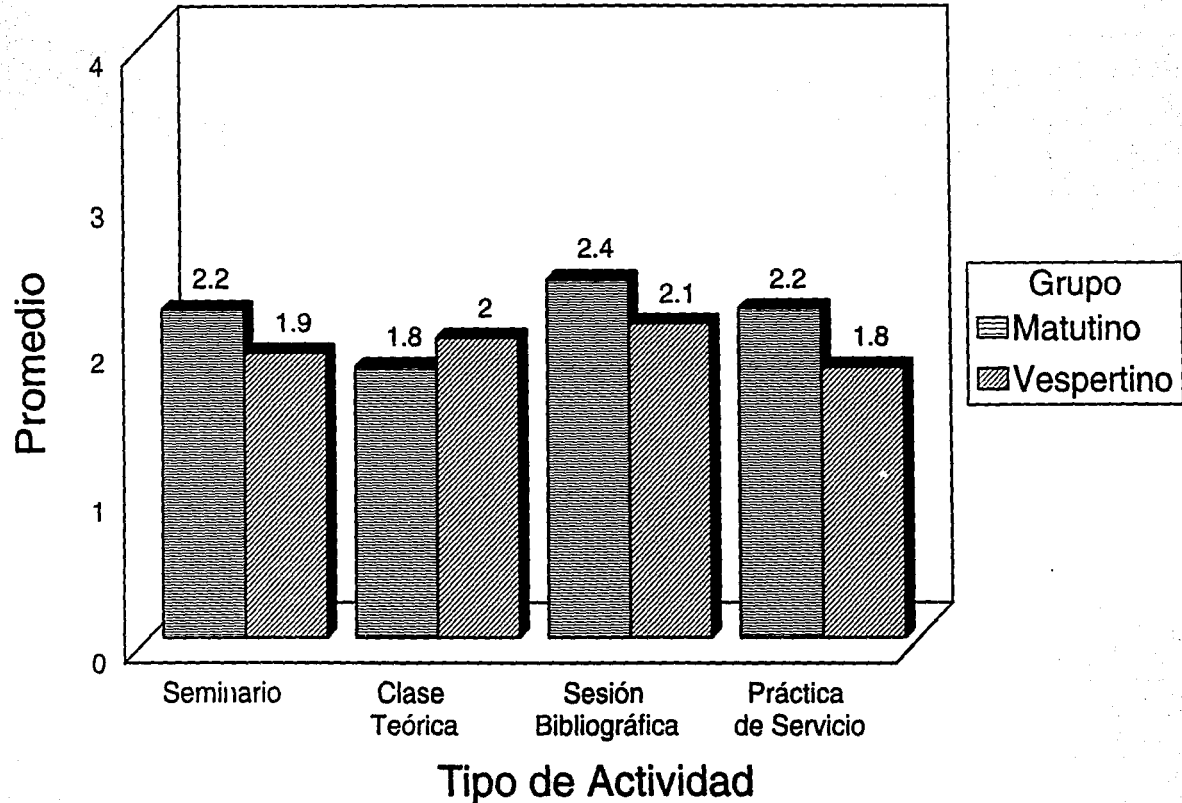


Figura 4

# Evaluación

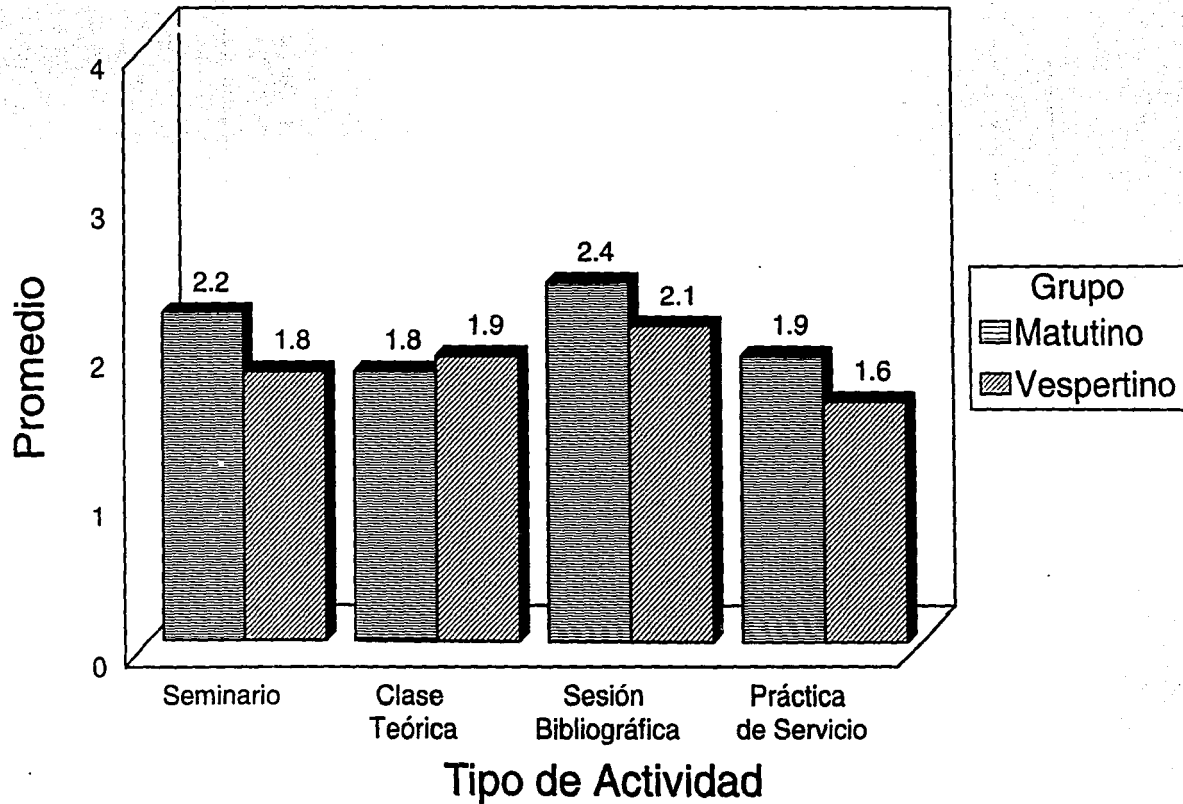


Figura 5

# Cumplimiento

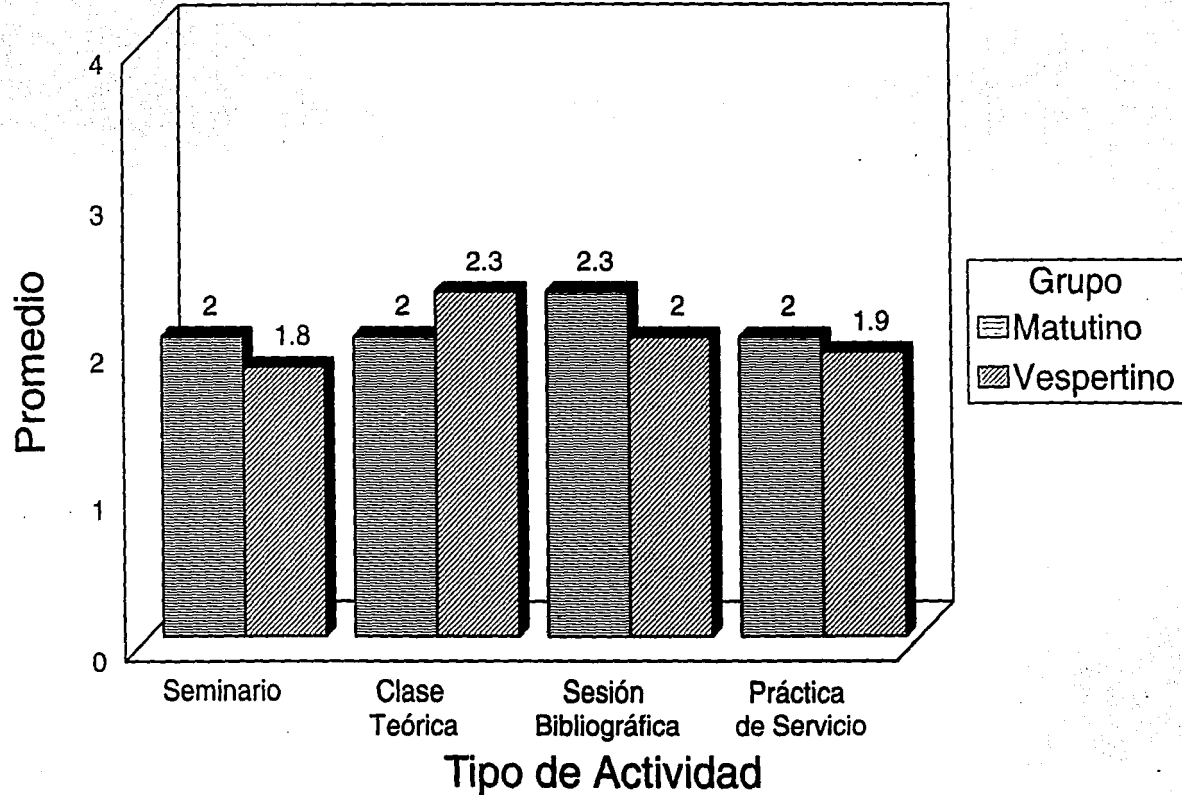


Figura 6:

## Total de Evaluación Docente

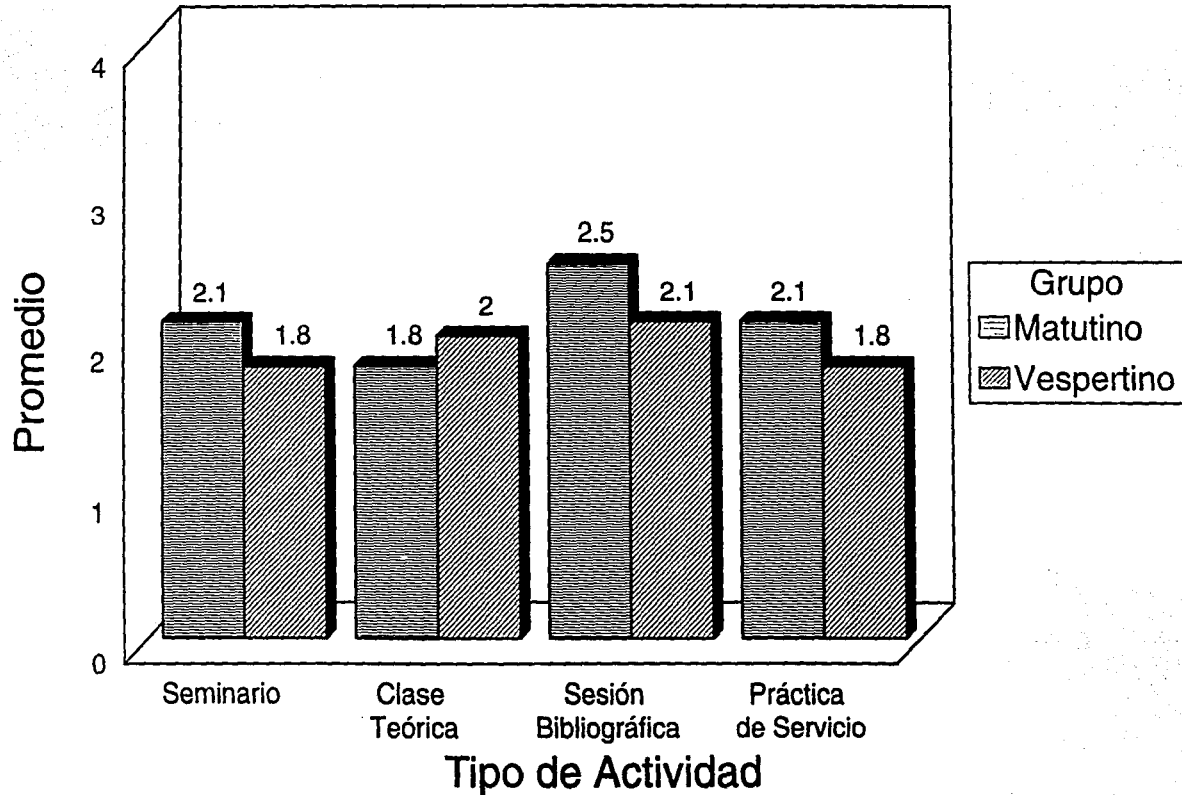


Figura 7

## Actividad Seminario

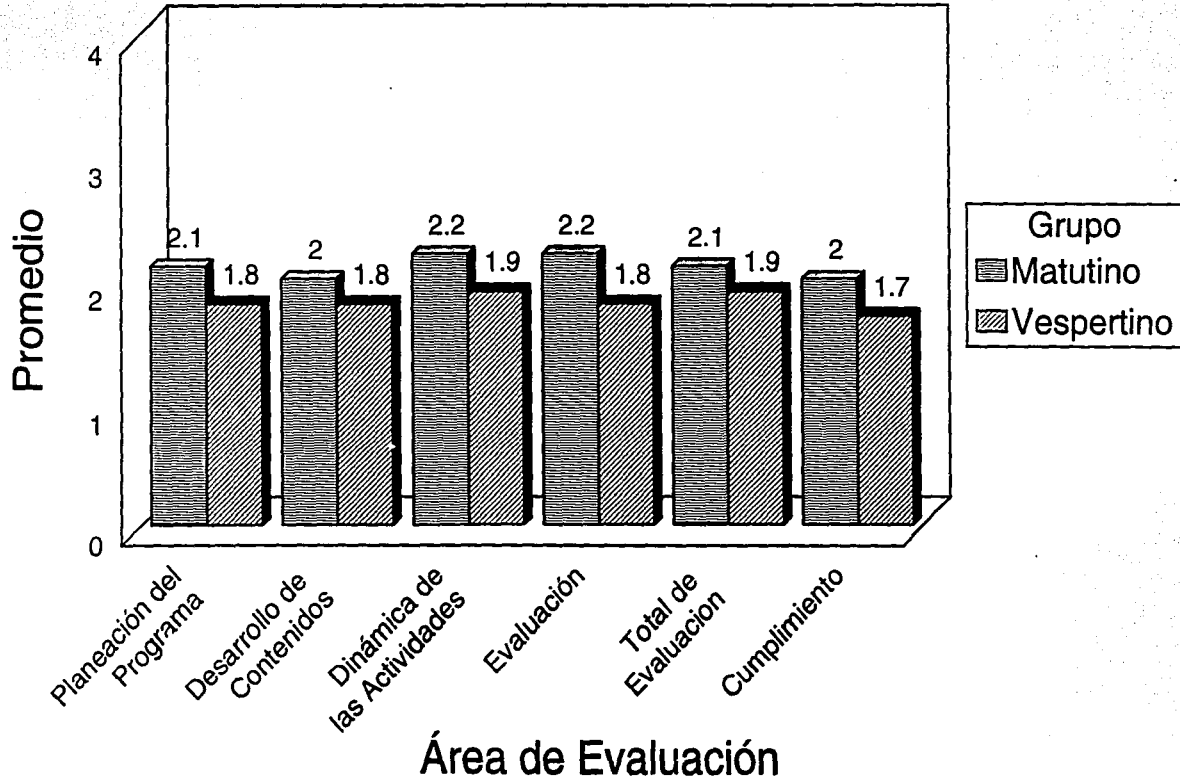
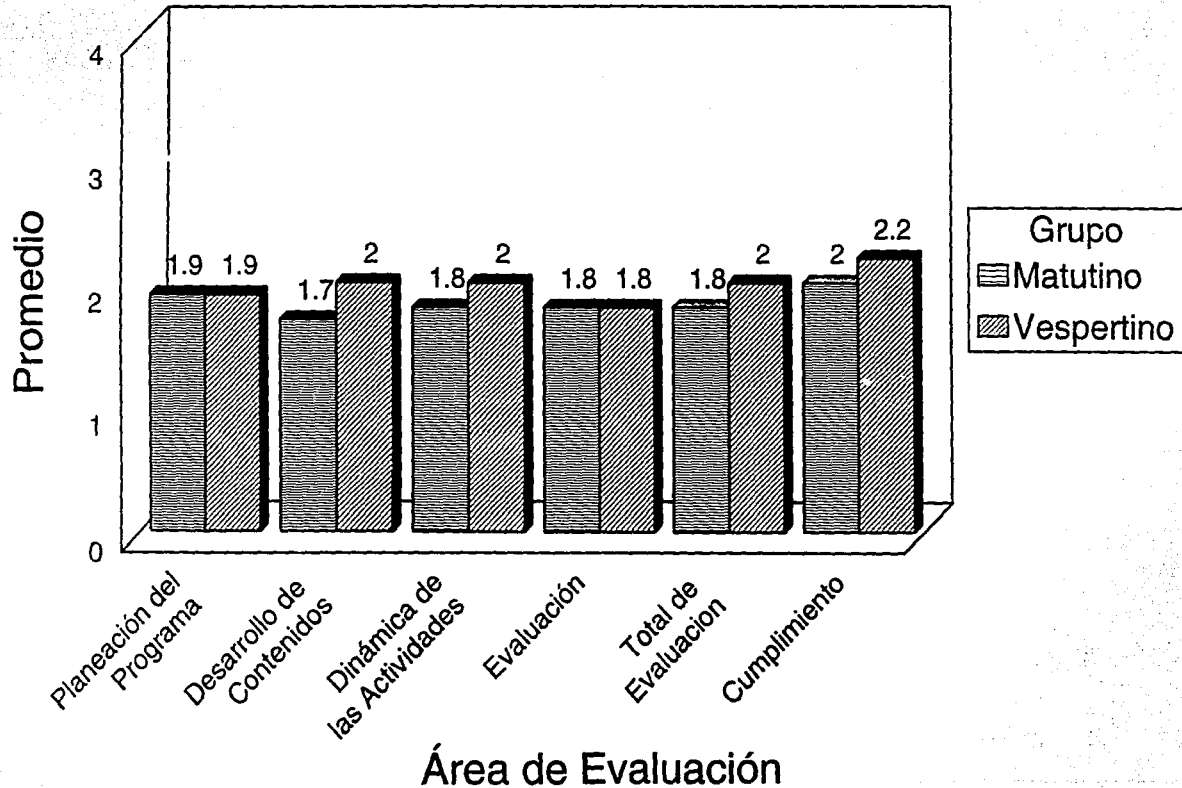


Figura 8

## Actividad Clase Teórica





**Sesión bibliográfica, como se aprecia en la figura 9, tiene los puntajes más altos de todas las actividades, con valores que van de 2 a 2.6, teniendo el valor más alto en desarrollo de contenidos y el más bajo en el área de cumplimiento.**

**La actividad práctica de servicio muestra (Figura 10) valores entre 1.6 y 2.2, teniendo el punto más alto en el área de dinámica de la actividad y el más bajo en el área de evaluación.**

Figura 9

# Actividad Sesión Bibliográfica

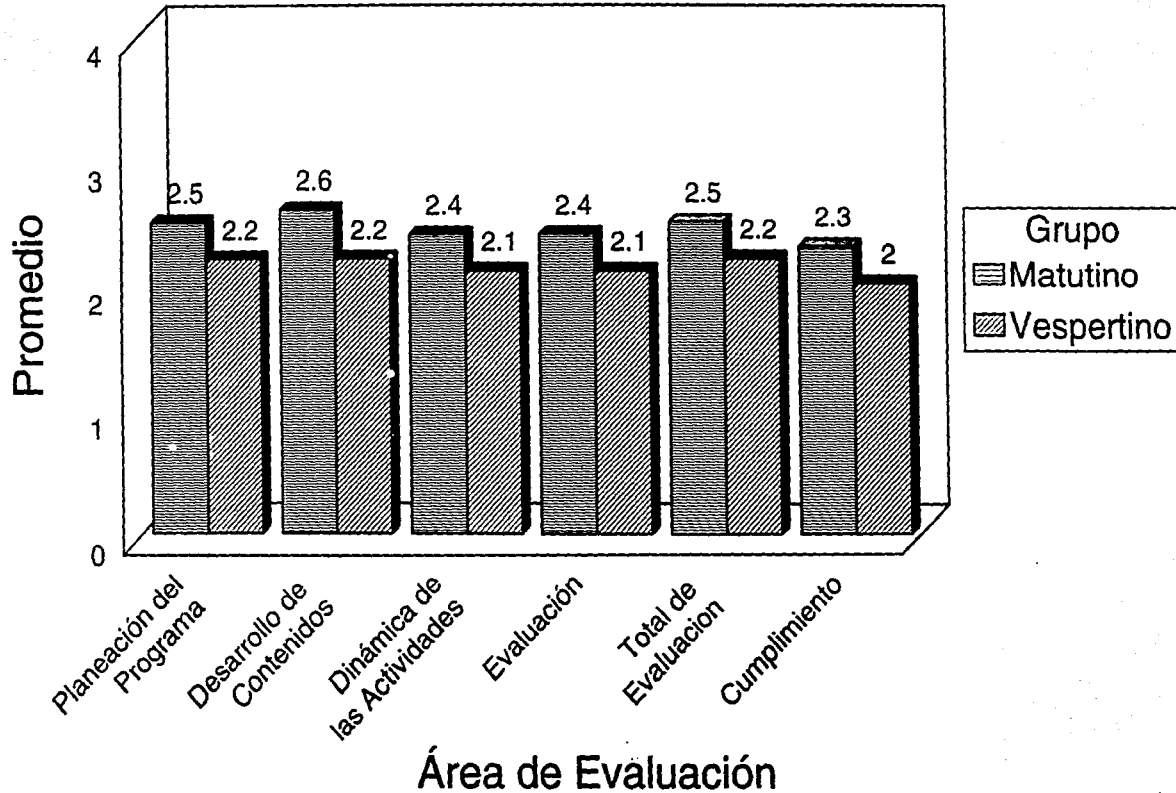
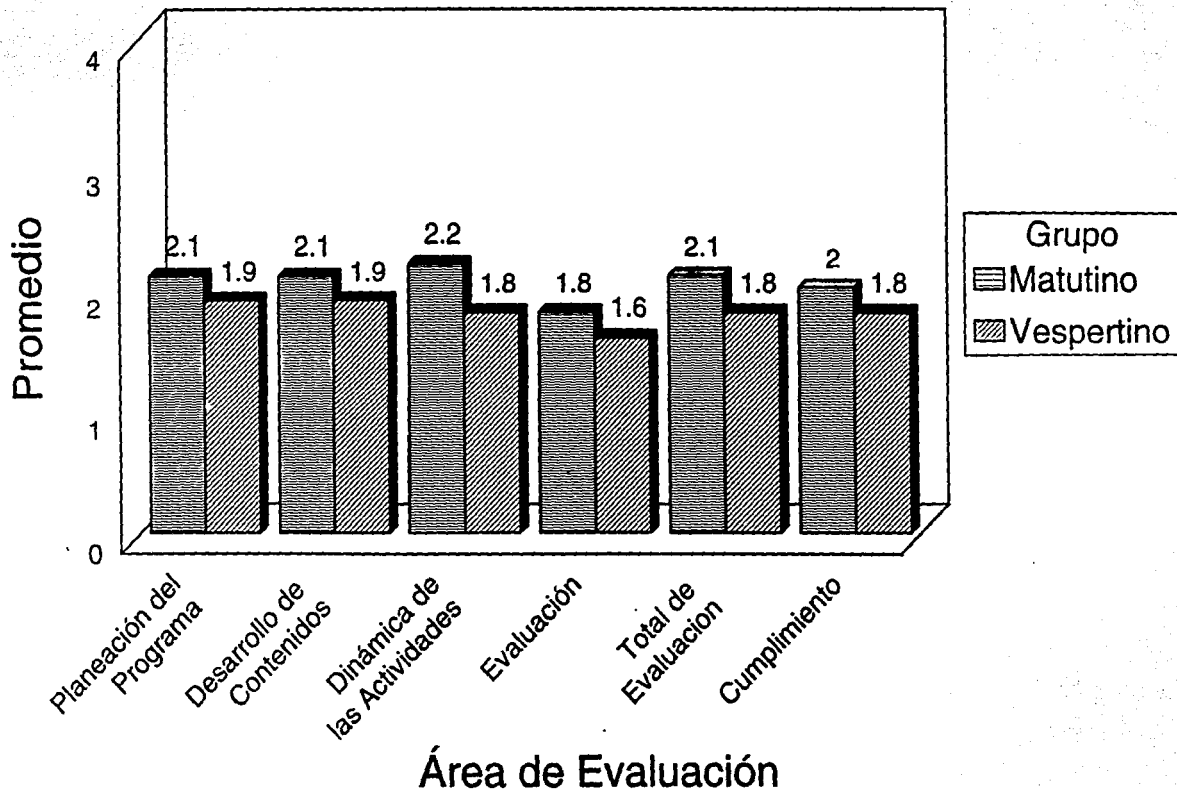


Figura 10

# Actividad Servicio



Observando la distribución de frecuencias encontramos que:

- En el área de planeación del programa (Tabla 9) la categoría de respuesta Regular, tiene el porcentaje más alto en todas las actividades en ambos turnos, excepto en sesión bibliográfica en el turno matutino, donde es ligeramente más alto el porcentaje de Bueno. Le sigue en términos de porcentajes totales, la categoría Malo con la excepción de práctica de servicio (*t. matutino*) donde es más alto el porcentaje de Bueno. Sigue en frecuencia la categoría Bueno, y después Excelente, que tiene los porcentajes más bajos en todas las actividades.

**Tabla 9**

	Turno				Total	
	Matutino		Vespertino		F	%
	F	%	F	%		
<b>Planeación del Programa de Estudio Seminario</b>						
Malo	27.00	20.15	19.00	30.65	46.00	23.47
Regular	76.00	56.72	35.00	56.45	111.00	56.63
Bueno	28.00	20.90	6.00	9.68	34.00	17.35
Excelente	3.00	2.24	2.00	3.23	5.00	2.55
<b>Planeación del Programa de Estudio Clase Teórica</b>						
Malo	29.00	21.80	14.00	22.22	43.00	21.94
Regular	89.00	66.92	38.00	60.32	127.00	64.80
Bueno	15.00	11.28	10.00	15.87	25.00	12.76
Excelente			1.00	1.59	1.00	.51
<b>Planeación del Programa de Estudio Sesión Bibliográfica</b>						
Malo	14.00	10.29	15.00	23.81	29.00	14.57
Regular	55.00	40.44	27.00	42.86	82.00	41.21
Bueno	57.00	41.91	15.00	23.81	72.00	36.18
Excelente	10.00	7.35	6.00	9.52	16.00	8.04
<b>Planeación del Programa de Estudio Práctica de Servicio</b>						
Malo	36.00	25.90	19.00	30.16	55.00	27.23
Regular	57.00	41.01	35.00	55.56	92.00	45.54
Bueno	38.00	27.34	7.00	11.11	45.00	22.28
Excelente	8.00	5.76	2.00	3.17	10.00	4.95

- En el área de desarrollo de contenidos, también en general Regular aparece con los porcentajes más elevados, menos en clase teórica (*t. matutino*), donde es mayor el porcentaje de Malo; tampoco en el caso de la sesión bibliográfica (*ambos turnos*) donde es mayor el porcentaje de Bueno. Las demás categorías se ordenan decrecientemente: Malo, Bueno y Excelente. (Tabla 10).

**Tabla 10**

	Turno				Total	
	Matutino		Vespertino		F	%
	F	%	F	%		
<b>Desarrollo de Contenidos Seminario</b>						
Malo	36.00	26.09	22.00	34.92	58.00	28.86
Regular	67.00	48.55	32.00	50.79	99.00	49.25
Bueno	31.00	22.46	9.00	14.29	40.00	19.90
Excelente	4.00	2.90			4.00	1.99
<b>Desarrollo de Contenidos Clase Teórica</b>						
Malo	68.00	50.37	14.00	21.88	82.00	41.21
Regular	57.00	42.22	43.00	67.19	100.00	50.25
Bueno	9.00	6.67	7.00	10.94	16.00	8.04
Excelente	1.00	.74			1.00	.50
<b>Desarrollo de Contenidos Sesión Bibliográfica</b>						
Malo	16.00	11.76	12.00	19.05	28.00	14.07
Regular	49.00	36.03	30.00	47.62	79.00	39.70
Bueno	51.00	37.50	16.00	25.40	67.00	33.67
Excelente	20.00	14.71	5.00	7.94	25.00	12.56
<b>Desarrollo de Contenidos Servicio</b>						
Malo	46.00	32.86	24.00	38.71	70.00	34.65
Regular	54.00	38.57	29.00	46.77	83.00	41.09
Bueno	37.00	26.43	9.00	14.52	46.00	22.77
Excelente	3.00	2.14			3.00	1.49

- En dinámica de las actividades Regular es la de mayor frecuencia, con la excepción de Malo que es mayor en práctica de servicio en el turno vespertino. En seminario y sesión bibliográfica la segunda categoría es Bueno, y en clase teórica y práctica de servicio la segunda es Malo. Quedando al final Excelente. (Tabla 11).

**Tabla 11**

	Turno				Total	
	Matutino		Vespertino		F	%
	F	%	F	%		
<b>Dinámica de las Actividades Seminario</b>						
Malo	25.00	18.80	12.00	19.67	37.00	19.07
Regular	61.00	45.86	41.00	67.21	102.00	52.58
Bueno	42.00	31.58	8.00	13.11	50.00	25.77
Excelente	5.00	3.76			5.00	2.58
<b>Dinámica de las Actividades Clase Teórica</b>						
Malo	41.00	31.06	11.00	17.74	52.00	26.80
Regular	76.00	57.58	40.00	64.52	116.00	59.79
Bueno	13.00	9.85	11.00	17.74	24.00	12.37
Excelente	2.00	1.52			2.00	1.03
<b>Dinámica de las Actividades Sesión Bibliográfica</b>						
Malo	27.00	19.85	17.00	26.98	44.00	22.11
Regular	52.00	38.24	31.00	49.21	83.00	41.71
Bueno	50.00	36.76	9.00	14.29	59.00	29.65
Excelente	7.00	5.15	6.00	9.52	13.00	6.53
<b>Dinámica de las Actividades Servicio</b>						
Malo	38.00	29.46	27.00	44.26	65.00	34.21
Regular	47.00	36.43	22.00	36.07	69.00	36.32
Bueno	34.00	26.36	11.00	18.03	45.00	23.68
Excelente	10.00	7.75	1.00	1.64	11.00	5.79

- En evaluación la categoría más frecuente es Regular, con la excepción de Malo que es más frecuente en práctica de servicio (t. vespertino). La segunda categoría es Bueno en seminario y sesión bibliográfica y es Malo en clase y práctica de servicio. La de menor frecuencia es Excelente. (Tabla 12).

**Tabla 12**

	Turno				Total	
	Matutino		Vespertino		F	%
	F	%	F	%		
<b>Evaluación Seminario</b>						
Malo	24.00	17.78	15.00	24.19	39.00	19.80
Regular	66.00	48.89	42.00	67.74	108.00	54.82
Bueno	41.00	30.37	5.00	8.06	46.00	23.35
Excelente	4.00	2.96			4.00	2.03
<b>Evaluación Clase Teórica</b>						
Malo	39.00	28.89	14.00	22.22	53.00	26.77
Regular	82.00	60.74	44.00	69.84	126.00	63.64
Bueno	12.00	8.89	5.00	7.94	17.00	8.59
Excelente	2.00	1.48			2.00	1.01
<b>Evaluación Sesión Bibliográfica</b>						
Malo	16.00	12.12	16.00	25.81	32.00	16.49
Regular	63.00	47.73	28.00	45.16	91.00	46.91
Bueno	43.00	32.58	15.00	24.19	58.00	29.90
Excelente	10.00	7.58	3.00	4.84	13.00	6.70
<b>Evaluación Servicio</b>						
Malo	46.00	33.09	30.00	47.62	76.00	37.62
Regular	68.00	48.92	28.00	44.44	96.00	47.52
Bueno	20.00	14.39	2.00	3.17	22.00	10.89
Excelente	5.00	3.60	3.00	4.76	8.00	3.96

- En cumplimiento Regular es la más frecuente, menos en seminario y sesión bibliográfica (t. vespertino) donde es más frecuente Malo. Malo es la segunda categoría más frecuente. Sigue después Bueno en todas las actividades, menos en seminario en el turno vespertino donde es más frecuente Excelente; en todas las demás actividades Excelente ocupa el último lugar. (Tabla 13).

**Tabla 13**

	Turno				Total	
	Matutino		Vespertino		F	%
	F	%	F	%		
<b>Cumplimiento Seminario</b>						
Malo	45.00	32.37	31.00	49.21	76.00	37.62
Regular	73.00	52.52	27.00	42.86	100.00	49.50
Bueno	18.00	12.95	2.00	3.17	20.00	9.90
Excelente	3.00	2.16	3.00	4.76	6.00	2.97
<b>Cumplimiento Clase Teórica</b>						
Malo	55.00	39.57	16.00	25.00	71.00	34.98
Regular	59.00	42.45	29.00	45.31	88.00	43.35
Bueno	20.00	14.39	15.00	23.44	35.00	17.24
Excelente	5.00	3.60	4.00	6.25	9.00	4.43
<b>Cumplimiento Sesión Bibliográfica</b>						
Malo	36.00	25.90	26.00	41.27	62.00	30.69
Regular	57.00	41.01	19.00	30.16	76.00	37.62
Bueno	33.00	23.74	13.00	20.63	46.00	22.77
Excelente	13.00	9.35	5.00	7.94	18.00	8.91
<b>Cumplimiento Servicio</b>						
Malo	48.00	34.29	25.00	39.68	73.00	35.96
Regular	61.00	43.57	28.00	44.44	89.00	43.84
Bueno	26.00	18.57	7.00	11.11	33.00	16.26
Excelente	5.00	3.57	3.00	4.76	8.00	3.94



- En el área total de evaluación docente la primera categoría en frecuencia es Regular, con la única excepción de Bueno en sesión bibliográfica (t. matutino) que es más frecuente. en seminario y sesión bibliográfica la segunda categoría es Bueno. En clase teórica y práctica de servicio la segunda es Malo, menos en práctica de servicio en el turno matutino, donde es Bueno. La categoría Excelente es la de menor frecuencia. (Tabla 14).

**Tabla 14**

	Turno				Total	
	Matutino		Vespertino		F	%
	F	%	F	%		
<b>Total de Evaluación Docente Seminario</b>						
Malo	26.00	20.80	13.00	21.67	39.00	21.08
Regular	63.00	50.40	41.00	68.33	104.00	56.22
Bueno	36.00	28.80	6.00	10.00	42.00	22.70
<b>Total de Evaluación Docente Clase Teórica</b>						
Malo	34.00	27.20	11.00	18.03	45.00	24.19
Regular	79.00	63.20	44.00	72.13	123.00	66.13
Bueno	12.00	9.60	6.00	9.84	18.00	9.68
<b>Total de Evaluación Docente Sesión Bibliográfica</b>						
Malo	11.00	8.59	12.00	19.35	23.00	12.11
Regular	52.00	40.63	31.00	50.00	83.00	43.68
Bueno	56.00	43.75	16.00	25.81	72.00	37.89
Excelente	9.00	7.03	3.00	4.84	12.00	6.32
<b>Total de Evaluación Docente Servicio</b>						
Malo	32.00	26.02	20.00	34.48	52.00	28.73
Regular	52.00	42.28	28.00	48.28	80.00	44.20
Bueno	36.00	29.27	10.00	17.24	46.00	25.41
Excelente	3.00	2.44			3.00	1.66

#### **IV Comparación entre Grupos.**

Para saber si la opinión de los alumnos sobre la actividad docente tenía alguna relación con el turno en el que asistían a clases, se aplicó una prueba t con el fin de determinar si había diferencias significativas entre la opinión de los alumnos del turno matutino y los del vespertino, con respecto a las áreas o dimensiones de evaluación en las diferentes actividades instruccionales.

De acuerdo con los resultados de la prueba t, acerca de las áreas de evaluación en las actividades instruccionales observamos lo siguiente:

- En el área de Planeación del Programa sí hay diferencias significativas entre ambos grupos en las actividades de seminario y sesión bibliográfica. (Tabla 15).

- En el área de Desarrollo de Contenidos sí hay diferencias significativas entre los dos grupos en las actividades de seminario, clase teórica y sesión bibliográfica. (Tabla 15).

**Tabla 15**

#### **Comparación por Turno de las Áreas de Planeación del Programa y Desarrollo de Contenidos**

	Matutino		Vespertino		Valor de T
	Media	D. E.	Media	D. E.	
<b>Planeación del Programa</b>					
Escala de Seminario	2.0871	.638	1.8602	.676	2.27*
Escala de Clase Teórica	1.9179	.563	1.9630	.581	-0.52
Escala de Sesión Bibliográfica	2.4755	.715	2.2275	.844	2.15*
Escala de Práctica de Servicio	2.1247	.790	1.9259	.684	1.73
<b>Desarrollo de Contenidos</b>					
Escala de Seminario	2.0483	.729	1.7831	.575	2.55*
Escala de Clase Teórica	1.7426	.621	2.0039	.503	-2.94**
Escala de Sesión Bibliográfica	2.5441	.835	2.1958	.773	2.80**
Escala de Práctica de Servicio	2.1286	.845	1.9032	.712	1.83

- En el área de Dinámica de las Actividades sí hay diferencias significativas entre los dos grupos en las actividades de seminario, sesión bibliográfica y práctica de servicio. (Tabla 16).

- En el área de Evaluación sí hay diferencias significativas entre los dos grupos en las actividades de seminario, sesión bibliográfica y práctica de servicio. (Tabla 16).

**Tabla 16**

**Comparación por Turno de las Áreas Dinámica de las Actividades y Evaluación**

	Matutino		Vespertino		Valor de T
	Media	D. E.	Media	D. E.	
<b>Dinámica de las actividades</b>					
Escala de Seminario	2.2391	.737	1.9410	.567	2.80**
Escala de Clase Teórica	1.8485	.597	2.0097	.520	-1.82
Escala de Sesión Bibliográfica	2.4044	.806	2.1548	.836	2.01*
Escala de Práctica de Servicio	2.1925	.867	1.8579	.757	2.58*
<b>Evaluación</b>					
Escala de Seminario	2.1852	.755	1.8387	.549	3.24***
Escala de Clase Teórica	1.8162	.658	1.8571	.535	-0.43
Escala de Sesión Bibliográfica	2.3561	.792	2.0806	.836	2.22*
Escala de Práctica de Servicio	1.8849	.781	1.6508	.765	1.99*

- En el área de Cumplimiento sí hay diferencias significativas entre los dos grupos en las actividades de seminario y clase teórica. (Tabla 17).

- En el área Total de Evaluación Docente sí hay diferencias significativas entre los dos grupos en las actividades de seminario, sesión bibliográfica y práctica de servicio. (Tabla 17).

**Tabla 17**

**Comparación por Turno de las Áreas Cumplimiento y Total Evaluación Docente**

	Matutino		Vespertino		Valor de T
	Media	D. E.	Media	D. E.	
<b>Cumplimiento</b>					
Escala de Seminario	2.0180	.700	1.7540	.718	2.46*
Escala de Clase Teórica	1.9820	.790	2.2734	.791	-2.44*
Escala de Sesión Bibliográfica	2.3094	.904	2.0397	.947	1.94
Escala de Práctica de Servicio	2.0214	.811	1.9127	.801	0.89
<b>Total Evaluación Docente</b>					
Escala de Seminario	2.1333	.625	1.8528	.499	3.04**
Escala de Clase Teórica	1.8400	.533	1.9672	.453	-1.60
Escala de Sesión Bibliográfica	2.4595	.709	2.1525	.748	2.75**
Escala de Práctica de Servicio	2.1172	.773	1.8355	.609	2.44*

De la hipótesis de trabajo propuesta para investigar sobre la existencia de posibles diferencias entre los grupos del turno matutino y los del turno vespertino, se derivaron 24 hipótesis estadísticas que comprendían las dimensiones de evaluación planteadas en relación con las diferentes actividades instruccionales.

Los resultados muestran que si se encontraron diferencias significativas en 16 casos, siendo considerados como grupos equivalentes al igual que como grupos no equivalentes.

Observamos que la actividad de seminario es la única que muestra diferencias significativas en todas las áreas de evaluación entre ambos turnos.

La actividad de sesión bibliográfica muestra diferencias significativas en todas las áreas, excepto en la de cumplimiento.

La actividad de clase teórica muestra diferencias significativas en las áreas de desarrollo de contenidos y de cumplimiento.

La actividad práctica de servicio muestra diferencias significativas en las áreas de dinámica de las actividades, evaluación y total de evaluación docente, pero no en el área de cumplimiento.

Encontramos también que de los 16 casos en que hay diferencias significativas, en 14 de ellos el grupo matutino tiene puntajes mayores que el grupo vespertino, involucrando las actividades de seminario, sesión bibliográfica y práctica de servicio en las diferentes áreas de evaluación. Sólo en dos áreas de clase teórica tiene puntajes significativamente mayores en el grupo vespertino.

### **Hipótesis:**

Existen diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a las actividades instruccionales y áreas o dimensiones de evaluación en los turnos matutino y vespertino del ciclo II de Psicología Educativa.

Se aplicó la prueba t para determinar la significancia estadística entre la diferencia de medias de dos grupos. Se eligió un nivel de significancia de 0.05.

	<u>Proceso de</u> <u>Decisión</u>	<u>Decisión</u>	<u>Grupos</u>
H1	.05 > .024	se rechaza Ho	equivalentes
	.05 > .028	se rechaza Ho	no equivalentes
H2	.05 < .604	se acepta Ho	equivalentes
	.05 < .609	se acepta Ho	no equivalentes

H3	.05 > .033 .05 > .046	se rechaza Ho se rechaza Ho	equivalentes no equivalentes
H4	.05 < .086 .05 < .071	se acepta Ho se acepta Ho	equivalentes no equivalentes
H5	.05 > .012 .05 > .006	se rechaza Ho se rechaza Ho	equivalentes no equivalentes
H6	.05 > .004 .05 > .002	se rechaza Ho se rechaza Ho	equivalentes no equivalentes
H7	.05 > .006 .05 > .005	se rechaza Ho se rechaza Ho	equivalentes no equivalentes
H8	.05 < .069 .05 < .052	se acepta Ho se acepta Ho	equivalentes no equivalentes
H9	.05 > .006 .05 > .002	se rechaza Ho se rechaza Ho	equivalentes no equivalentes
H10	.05 < .070 .05 < .057	se acepta Ho se acepta Ho	equivalentes no equivalentes
H11	.05 > .046 .05 > .050	se rechaza Ho se rechaza Ho	equivalentes no equivalentes
H12	.05 > .011 .05 > .008	se rechaza Ho se rechaza Ho	equivalentes no equivalentes
H13	.05 > .001 .05 > .000	se rechaza Ho se rechaza Ho	equivalentes no equivalentes
H14	.05 < .666 .05 < .642	se acepta Ho se acepta Ho	equivalentes no equivalentes
H15	.05 > .028 .05 > .032	se rechaza Ho se rechaza Ho	equivalentes no equivalentes
H16	.05 > .048 .05 < .048	se rechaza Ho se rechaza Ho	equivalentes no equivalentes
H17	.05 > .015	se rechaza Ho	equivalentes

	.05 > .017	se rechaza Ho	no equivalentes
H18	.05 > .016	se rechaza Ho	equivalentes
	.05 > .016	se rechaza Ho	no equivalentes
H19	.05 < .054	se acepta Ho	equivalentes
	.05 < .060	se acepta Ho	no equivalentes
H20	.05 < .376	se acepta Ho	equivalentes
	.05 < .375	se acepta Ho	no equivalentes
H21	.05 > .003	se rechaza Ho	equivalentes
	.05 > .001	se rechaza Ho	no equivalentes
H22	.05 < .111	se acepta Ho	equivalentes
	.05 < .093	se acepta Ho	no equivalentes
H23	.05 > .007	se rechaza Ho	equivalentes
	.05 > .008	se rechaza Ho	no equivalentes
H24	.05 > .016	se rechaza Ho	equivalentes
	.05 > .009	se rechaza Ho	no equivalentes

## CAPITULO 8

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Después del auge del discurso dominante, y de las prácticas prevalecientes sobre la Planeación Educativa durante casi dos décadas, se percibe desde finales de los 80s claramente un periodo de crisis, agotamiento y cuestionamiento en el discurso y la lógica del modelo de la planeación en el nivel conceptual, metodológico y de su práctica. Dado que se sustentó en una visión lineal de la historia y del desarrollo sin la debida inclusión de aspectos determinantes en el desarrollo educativo como son entre otros los sociales económicos e históricos y culturales.

Así emerge gradualmente la tendencia a substituir las prácticas de planeación por las prácticas de evaluación, la cual se considera como una parte integrante de la primera, y como tal se inscribe dentro de su discurso y lógica.

Las prácticas evaluativas cobran importancia dentro del proyecto global de la administración federal (1988-1994) como eje de la política hacia la educación superior. En el Programa de Modernización Educativa se da una particular atención a los programas concernientes a la evaluación, entre los que se cuenta a la evaluación del personal académico.

Se concibe a la evaluación como un proceso participativo en el cual se cumplen funciones diagnóstica, de retroalimentación, y de verificación.

Diagnóstica, en cuanto posibilita identificar problemas, así como verificar el estado en que se encuentra una actividad o servicio con respecto a una norma ideal.

De retroalimentación, en cuanto constituye un proceso permanente de verificación que permite reajustar en forma continua y sistemática una actividad o programa, con el fin de asegurar la consecución oportuna de metas y objetivos propuestos, e identificar situaciones inesperadas y susceptibles de prevenirse.

De verificación final, o constatación del grado de realización de un programa o proyecto.

Sin embargo, en la práctica se gestó una línea institucional en la Universidad con gran apego al aparato administrativo, desvinculada de la cultura del sector académico, que se orientó desafortunadamente más a las funciones de control y designación presupuestal. Enfrentando las Instituciones de Educación Superior la siguiente problemática en la formulación e instrumentación de la evaluación:

- Carencia de un marco conceptual.
- Desconocimiento de las diferentes funciones de la evaluación.



- Desvinculación del proceso de evaluación del proceso general de planeación.
- Selección inadecuada de métodos y técnicas de evaluación.
- Falta de precisión de los aspectos a evaluar en cada campo y de los tipos y enfoques que resulten más apropiados. (Llanera de Thierry, 1994).

En efecto, a la calidad se le consideró como una modalidad, a efecto de cubrir los requerimientos que fijan las instancias rectoras de la Educación Superior, orientándose la evaluación en consecuencia hacia el control y la toma de decisiones en el nivel macro institucional, hacia el control de calidad promedio de estándares o criterios uniformes que deben cubrir las instituciones a fin de acceder a los recursos y suministros financieros. (De Weert, 1990).

Dentro del marco y contexto de la política Neoliberal, el proyecto de evaluación de la educación superior en México se ha ido configurando como un mecanismo eficaz para promover y reorientar gradualmente un cambio en el sentido y concepción política del papel de las universidades vinculadas con la problemática social, hacia una perspectiva productivista pragmática.

De esta forma la práctica evaluativa en las Instituciones de Educación Superior ha cumplido una función administrativa de racionalización de los recursos y una función estratégica como instrumento de control político vía la asignación selectiva de recursos financieros, de acuerdo a una perspectiva productivista, y pragmática constituyéndose en un mecanismo que ha favorecido las siguientes tendencias:

- Promover un cambio en el sentido, orientación y concepción política del papel de las universidades.
- Generar mecanismos eficaces para modificar las formas de asociación gremial del personal académico.
- Disminuir la expresión abierta de disidencia respecto a las políticas amplias que se emplean en el país.
- Promover la internalización de una perspectiva productivista en el trabajo académico, fomentando el individualismo entre los docentes, y el comportamiento ligado al puntismo, es decir, la promoción de actividades y tareas que reciban puntajes, y el cumplimiento de los requisitos que van a ser considerados por las comisiones especiales, se suplanta lo cualitativo por lo cuantitativo.
- Se reducen los salarios a menos del 60% y se implanta la práctica de evaluar la productividad del personal académico a fin de acceder a recompensas y estímulos académicos para compensar en parte la pérdida en el poder adquisitivo. (Díaz, 1993a).

En forma análoga al programa de evaluación dirigido al gremio de los investigadores por

medio del Sistema Nacional de Investigadores y el Sistema Nacional de Becas. En la UNAM en 1990 la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) da a conocer el "*Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento Académico*" dirigido al personal de tiempo completo -profesores, investigadores y técnicos académicos- ofreciendo inicialmente un estímulo económico con vigencia de un año determinado en función del desempeño académico y la productividad.

En el área de Investigación en la UNAM se efectúan esfuerzos importantes tendientes a derivar criterios e indicadores de evaluación del personal académico. Algunos de estos criterios son: formación profesional, productividad, formación de recursos humanos, distinciones, labor académica administrativa. Con sus respectivos indicadores.

En 1993 la DGAPA de la UNAM anuncia el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura, con similares modalidades a los anteriores.

El problema de estos programas de estímulos es que se rigen por lineamientos administrativos, ajenos a los centros de estudio sin respetar los ritmos y tiempos propios del trabajo académico, combinan aspectos académicos con la lógica y fundamentos propios de los procesos económicos y políticos, aplican evaluaciones homogéneas a comunidades heterogéneas, enfatizan el carácter cuantitativo de la evaluación, y se recurre a estos como mecanismos de vigilancia y control. (Glazman, 1991).

Por otro parte, si bien se hacen esfuerzos que pretenden abarcar el desempeño total del profesor en la cuantificación y valoración de las funciones docentes, no resulta suficiente, ya que es necesario hacer más esfuerzos a fin de fortalecer la actividad docente sin soslayar la labor de investigación asignando el mismo reconocimiento e importancia a las actividades estrictamente docentes sin menoscabo de tomar en cuenta las extraescolares.

Contando para esto con criterios académicos de evaluación diferenciados en función de las actividades asignadas para los diferentes tipos de personal académico y de acuerdo a las condiciones, áreas, disciplinas, planes y programas de estudio, con respecto a sus funciones, objetivos, recursos, políticas e infraestructura. Teniendo en cuenta para la evaluación de la docencia patrones de referencia, criterios e indicadores específicos en relación a las actividades propias que se realizan en este sector. Siendo importante contar con indicadores múltiples de lo que constituye la enseñanza eficaz, máxime si en un momento dado se emplea para fines de permanencia y promoción.

Para esto es importante que todos los indicadores de la eficacia de la enseñanza antes de que sean recomendados para su uso se examinen sistemáticamente, sin importar que sean para propósitos de permanencia, promoción, o para propósitos formativos y de retroalimentación.

Dado que la calidad de la enseñanza es un constructo hipotético para el cual no se cuenta con indicadores únicos y simples, la validez de las evaluaciones realizadas por los alumnos a los profesores por medio de cuestionarios, o cualquier otro indicador se debe demostrar a través de un proceso de validación. Al respecto Marsh, (1987: 302) entre otros, dice que "Parece irónico que los

investigadores que argumentan que la validez de las valoraciones realizadas por los estudiantes a los docentes no han sido suficientemente demostradas a pesar de las investigaciones que apoyan su validez, se encuentran tan dispuestos a aceptar otros indicadores que no han sido probados o que se ha demostrado que tienen poca validez".

En este sentido es oportuno señalar que la modalidad de evaluación al docente por medio de la opinión de los alumnos a través de sus respuestas a un cuestionario, en nuestro país por las características de nuestro sistema educativo y por las peculiaridades propias de nuestra cultura, ha sido una modalidad poco empleada y a la que se ha visto con cautela, a diferencia de los países anglosajones y sobre todo en las universidades norteamericanas en donde tienen una amplia tradición y aceptación. Sin embargo, dado que el sector docente constituye un subsistema o sector que forma parte de un todo, se deberían evaluar las diferentes facetas y funciones de la actividad docente, de las cuales la evaluación del programa, el proceso y los resultados de su actividad en clase, no son más que una parte susceptibles de ser evaluadas a partir de la opinión de los alumnos.

No obstante hay que recordar que la evaluación tiene dos tipos de metodología o estrategias de indagación, una cuantitativa y otra cualitativa.

La ventaja de los métodos cualitativos reside en que le permiten al evaluador estudiar los problemas y seleccionarlos en profundidad y detalle, la recolección de datos no se encuentra restringida por categorías predeterminadas de análisis, a diferencia de los modelos cuantitativos en donde si bien en la elaboración del instrumento/cuestionario pudieran haber intervenido docentes e investigadores con amplia formación y experiencia en la docencia, inevitablemente los propios marcos de referencia, concepciones sobre la docencia, valores e ideología, entre otros aspectos, influirán en la selección y agrupación de preguntas a fin de obtener los factores buscados. Aún más, mientras que la ventaja del enfoque cuantitativo reside en que es posible medir las reacciones de muchos sujetos a un conjunto de preguntas (cuestiones) delimitadas, facilitando la comparación y consideraciones estadísticas de los datos, en contraste, los métodos cualitativos típicamente producen una riqueza de datos detallados sobre un número más pequeño de gente y aspectos. En todo caso, hasta cierto punto, el intercambio real entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos es una contrastación entre amplitud (breadth) y profundidad (depth).

Sin embargo, a fin de no caer en controversias y discusiones estériles es necesario anotar que ningún modelo es mejor que otro más bien como sostienen Goetz-LeComte (1988: 71) "El criterio principal para la solución, desarrollo y puesta en práctica de un modelo de investigación es si permite abordar eficazmente los fines y cuestiones que se ha propuesto". Denzin (1978) concuerda con este punto de vista, al considerar que los modelos y sus distintas combinaciones constituyen diversas opciones para abordar las cuestiones de una investigación. Aunque parezca que algunas cuestiones o problemas exigen un modelo específico, la utilización de otros modelos casi siempre proporcionan una mayor profundidad a la investigación.

Al respecto deberíamos tener en cuenta que si bien la presentación dicotómica entre paradigmas cuantitativo y cualitativo, y sus respectivas estrategias de investigación nos permiten establecer contrastes y comparaciones entre ambos estilos, no es excluyente que se compartan o

complementen aspectos de una u otra estrategia investigativa, presentandose afinidades o posibilidades combinatorias en mayor o menor grado, armonizandose y complementandose.

El empleo de estrategias múltiples constituye otra posibilidad, a la que Denzin (1978: 28) denomina la lógica de la triangulación cuya premisa reside en que "ningún método por si solo resuelve adecuadamente el problema de los factores causales rivales... debido a que cada método revela diferentes aspectos de la realidad, se deben emplear métodos múltiples".

Denzin (1978) identifica cuatro tipos de triangulación:

- 1) **Triangulación de datos.** El uso de una variedad de fuentes de datos en el estudio.
- 2) **Triangulación del investigador.** El uso de diferentes investigadores o evaluadores.
- 3) **Triangulación de teorías.** El uso de múltiples perspectivas para interpretar el único conjunto de datos.
- 4) **Triangulación metodológica.** El uso de métodos múltiples para estudiar el problema o programa.

En síntesis debido a que los objetivos educativos son variados y complejos en las evaluaciones educacionales, es factible emplear enfoques y perspectivas múltiples cualitativas y cuantitativas para reunir, analizar y confrontar los resultados y hallazgos a fin de que las conclusiones tengan mayor validez y sean más significativas. Dado que en la selección e implementación de los métodos y en las técnicas de obtención de datos hay susceptibilidad a tener errores de medición y propensión a que ocurran sesgos o distorsiones.

De ese modo, dada la complejidad del objeto de estudio que nos ocupa, la evaluación de los docentes, Carrión et al. (1993: 33) consideraron agrupar a las investigaciones existentes de acuerdo a dimensiones y categorías para su análisis, de la siguiente manera:

- a) Las experiencias de evaluación de los docentes realizadas por los especialistas en las instituciones como parte de las tareas de evaluación estructural.
- b) Las experiencias de evaluación de los docentes realizadas por especialistas o expertos ajenos a las instituciones.
- c) Las experiencias de evaluación de docentes realizadas por ellos mismos, individuales o colectivas dentro de las instituciones.
- d) Metaevaluaciones, construcción de modelos, revisión conceptual metodológica y política del campo, reflexiones sobre los aspectos filosóficos e ideológicos del quehacer docente, análisis sobre mercado de trabajo, tendencias laborales y gremiales, hasta algunos desarrollos teóricos con

marcado matiz pedagógico descriptivo.

De las modalidades que pudieran estar comprendidas en la clasificación anterior, relacionando el aspecto de la validez, con respecto a las evaluaciones del docente a partir de la opinión estudiantil, encontramos que:

Las calificaciones de los estudiantes se encuentran relacionadas de manera significativa y consistente con diversos criterios, como son, el aprovechamiento de los estudiantes en estudios de validez multiseccionales, autoevaluación de los académicos sobre eficacia en la docencia, y hasta cierto punto los registros de observadores entrenados sobre procesos específicos tales como por ejemplo la claridad del profesor. Las estimaciones o calificaciones de los compañeros basadas en las visitas al salón de clases, y en la productividad en la investigación se ha demostrado que tienen poca correlación con las evaluaciones de los estudiantes, y puesto que también se encuentran muy poco relacionadas con otros indicadores de la docencia su eficacia como medida de la enseñanza efectiva es problemática. (Marsh, 1987; Marsh, 1984).

No obstante lo anterior, en la práctica hasta cierto punto, las medidas de productividad en la investigación se han considerado como un aporte importante para la toma de decisiones sobre permanencia y promoción en el sector docente, a pesar de que la selección de los criterios, las interpretaciones y disposiciones de las medidas adoptadas sean cuestionables y relativas como indicadores de la enseñanza eficaz.

Por el contrario a las estimaciones del docente por medio de la opinión de los alumnos se les ha criticado, generándose una serie de controversias en torno a la conveniencia de su empleo. Siendo muchas de ellas justificadas, dado que una variedad de estudios de opinión de estudiantes sobre la docencia han tenido deficiencias metodológicas. Aunado a lo anterior, a que se presentan dificultades de índole política y académicas, puesto que usualmente los docentes han tenido un entrenamiento formal escaso o nulo en la actividad de la enseñanza, encontrándose un porcentaje significativo de docentes en una posición en donde su salario o aún su trabajo podría depender de sus destrezas de enseñanza en clase por lo que cualquier procedimiento empleado para evaluar la eficacia de la enseñanza se considera amenazante y por consiguiente criticado. Esta amenaza se acrecienta si tenemos en cuenta que en realidad no se cuenta con un criterio claramente definido de lo que constituye una enseñanza eficaz o de "calidad".

En relación con los factores que pueden afectar la validez de las valoraciones estudiantiles contamos con una gran cantidad de investigaciones en las que se han identificado factores que están más allá del control del investigador que pudieran potencialmente influir, afectar y matizar las estimaciones que los estudiantes hacen de sus maestros(as) por medio de sus respuestas a cuestionarios de opinión, encontrándose sin embargo que los resultados no son siempre consistentes y los factores identificados se encuentran con frecuencia interrelacionados, concluyéndose que tales relaciones no invalidan, desautorizan o desvirtúan las estimaciones que los estudiantes realizan de los docentes. (García, H. 1991; Tejedor al, 1988; Marsh, 1987).

de enseñanza aprendizaje, y dado que los estudiantes mantienen un contacto cotidiano frecuente y periódico con el (la) profesor(a) día a día, los sitúa en una posición favorable para emitir opiniones sobre los docentes. Los alumnos participan y observan diariamente el proceso docente y se forman una opinión sobre el mismo, opiniones que aunque de manera informal emitan se pueden perder, si no se cuenta con un instrumento y procedimiento sistemático en el que se reúna esta información, que de cualquier manera se da, siendo una fuente valiosa de información sobre ciertos aspectos y elementos de la docencia rescatándose así, sistematizando e interpretando las percepciones y opiniones sobre el quehacer docente.

Propiciando de esta manera la reflexión y participación de los alumnos en algunos de los aspectos de la docencia que experimentan.

La retroalimentación que reciben los docentes por medio de la opinión de los alumnos puede favorecer cambios en los estilos de enseñanza de los docentes.

En atención a lo expuesto anteriormente, a continuación se expone el análisis y conclusiones específicas del trabajo realizado.

El "*Cuestionario de Opinión de la Actividad Docentes*" se desarrolló y aplicó a fin de conocer la opinión de los alumnos acerca de la situación de la Actividad Docente del Ciclo II, forma parte de una Estrategia de Evaluación General que se lleva a cabo sobre diversos núcleos de interés, en este caso concreto, la evaluación docente, otras más que conforman la estrategia la constituye el aprendizaje del alumno, el plan y los programas de estudio, y las condiciones y contexto en donde se llevan a cabo las actividades.

Por lo que se refiere a esta investigación primordialmente se buscó obtener la validez de constructo o factorial, y la confiabilidad o consistencia interna del instrumento. Adicionalmente obtener conocimiento de las características del desempeño del personal docente en general y en particular de las diferencias obtenidas en los turnos matutino y vespertino en las diversas actividades instruccionales, seminario, clase teórica, sesión bibliográfica y práctica de servicio, en las áreas o dimensiones planteadas en el análisis lógico teórico realizado inicialmente, a saber: planeación del programa, desarrollo de contenidos, dinámica de las actividades, evaluación y cumplimiento.

### Desventajas.

No se cuenta con criterios metodológicos uniformes y formatos generalizables, puesto que la selección de los reactivos (comportamientos y atributos), y los factores, denominación por los que se les identifica, varían según los marcos de referencia y concepciones de la docencia, y perfil del docente que se desea lograr, entre otros, y ante el cual se compara al maestro en la práctica.

Hay que tomar en cuenta también a diversos factores que podrían afectar la validez de las valoraciones estudiantiles, y si bien se considera que no necesariamente invalidan o desautorizan las

de enseñanza aprendizaje, y dado que los estudiantes mantienen un contacto cotidiano frecuente y periódico con el (la) profesor(a) día a día, los sitúa en una posición favorable para emitir opiniones sobre los docentes. Los alumnos participan y observan diariamente el proceso docente y se forman una opinión sobre el mismo, opiniones que aunque de manera informal emitan se pueden perder, si no se cuenta con un instrumento y procedimiento sistemático en el que se reúna esta información, que de cualquier manera se da, siendo una fuente valiosa de información sobre ciertos aspectos y elementos de la docencia rescatándose así, sistematizando e interpretando las percepciones y opiniones sobre el quehacer docente.

Propiciando de esta manera la reflexión y participación de los alumnos en algunos de los aspectos de la docencia que experimentan.

La retroalimentación que reciben los docentes por medio de la opinión de los alumnos puede favorecer cambios en los estilos de enseñanza de los docentes.

En atención a lo expuesto anteriormente, a continuación se expone el análisis y conclusiones específicas del trabajo realizado.

El "*Cuestionario de Opinión de la Actividad Docentes*" se desarrolló y aplicó a fin de conocer la opinión de los alumnos acerca de la situación de la Actividad Docente del Ciclo II, forma parte de una Estrategia de Evaluación General que se lleva a cabo sobre diversos núcleos de interés, en este caso concreto, la evaluación docente, otras más que conforman la estrategia la constituye el aprendizaje del alumno, el plan y los programas de estudio, y las condiciones y contexto en donde se llevan a cabo las actividades.

Por lo que se refiere a esta investigación primordialmente se buscó obtener la validez de constructo o factorial, y la confiabilidad o consistencia interna del instrumento. Adicionalmente obtener conocimiento de las características del desempeño del personal docente en general y en particular de las diferencias obtenidas en los turnos matutino y vespertino en las diversas actividades instruccionales, seminario, clase teórica, sesión bibliográfica y práctica de servicio, en las áreas o dimensiones planteadas en el análisis lógico teórico realizado inicialmente, a saber: planeación del programa, desarrollo de contenidos, dinámica de las actividades, evaluación y cumplimiento.

### *Desventajas.*

No se cuenta con criterios metodológicos uniformes y formatos generalizables, puesto que la selección de los reactivos (comportamientos y atributos), y los factores, denominación por los que se les identifica, varían según los marcos de referencia y concepciones de la docencia, y perfil del docente que se desea lograr, entre otros, y ante el cual se compara al maestro en la práctica.

Hay que tomar en cuenta también a diversos factores que podrían afectar la validez de las valoraciones estudiantiles, y si bien se considera que no necesariamente invalidan o desautorizan las

estimaciones, se debería investigar más en nuestro medio sociocultural estas posibles influencias.

### Validez.

De acuerdo con el análisis empírico realizado por medio del método estadístico de Análisis Factorial con Rotación Varimax se determinaron y extrajeron las dimensiones o constructos subyacentes, dando como resultado dos factores en torno a los cuales se relacionan o agrupan los reactivos propuestos.

No se confirmaron las facetas, áreas o dimensiones planteadas inicialmente. Al factor 1 se le denominó inicialmente "*Total de Evaluación Docente*", denominado posteriormente "*Destrezas Básicas de la Docencia*", para efectos prácticos y descriptivos incluimos, ubicamos en este factor a las dimensiones propuestas inicialmente, a saber: 1) planeación del programa, 2) desarrollo de contenidos, 3) dinámica de las actividades, 4) evaluación.

Al factor 2 se le continúa llamando "*Cumplimiento*", el cual conforma a la dimensión planteada inicialmente que incluye a los indicadores o reactivos de asistencia y puntualidad del profesor.

Ambos factores los incluimos bajo la denominación general de "*Actividad Docente*".

Las cargas o saturaciones en los factores predominantes muestran valores no menores de .4000 hasta de .91090 como máximo lo cual es muy satisfactorio.

La distribución de las cargas o saturaciones en las actividades de sesión bibliográfica y práctica de servicio fueron uniformes de acuerdo a lo descrito, respecto al factor 1 y el factor 2.

No sucede lo mismo con el factorial de las escalas de seminario o clase teórica en donde el reactivo 12 que se refiere "*al procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones al grupo*", número 12 en ambas actividades, en el caso de seminario carga en el factor 2, junto con los reactivos 13 y 14, asistencia y puntualidad del profesor respectivamente, pertenecientes al factor de "*cumplimiento*". Y en clase teórica en donde sucede una situación caso parecida si no es porque la carga del reactivo 12 ya mencionado, prácticamente es idéntica en ambos factores. Añadiendo en esta misma actividad de clase teórica la novedad de que el reactivo 9 "*supervisión y auxilio en la elaboración de los trabajos académicos*" carga también en el factor 2.

¿A que se debe esto, o cómo se explican estas diferencias en estas dos actividades instruccionales, seminario y clase teórica en contraste con sesión bibliográfica y práctica de servicio?.

Consideramos que la explicación esta en las siguientes posibilidades: Por lo que toca al reactivo que alude al "*procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones al grupo*". Una sugerencia estriba en la naturaleza de las misma actividad instruccional, y en la forma en que se



concibe la sesión bibliográfica y la práctica de servicio, en las que se pone más énfasis en lo que el alumno hace, realiza y desempeña, en base en un producto o resultado, en donde se relaciona más estrechamente la evaluación y la acreditación en consecuencia.

Mientras que en seminario y clase teórica se pone más énfasis en los intercambios verbales, en base en un proceso interactivo profesor-alumno-grupo más cotidiano, poniéndose más peso en el criterio del profesor y eventualmente en el grupo, sobre las intervenciones y las aportaciones, añadiendo un elemento de mayor subjetividad de ahí que se distribuya casi por igual en el factor 1 y 2 respectivamente.

Por lo que toca al reactivo "*supervisión y auxilio en la elaboración de los trabajos académicos*", reactivo número 9 que carga en el factor 2 "*cumplimiento*" en clase teórica, suponemos que podría cargar ahí debido a que el mayor número de alumnos en esa actividad demora y dificulta la revisión y retroalimentación del profesor hacia el alumno con respecto a su participación y desempeño, razón por lo que los alumnos la consideran en mayor medida como parte del factor 2, "*cumplimiento*".

No obstante lo anterior, sugerimos que el reactivo "*procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones al grupo*" se divida en dos reactivos diferentes que contengan por separado lo que se refiere a evaluación y lo que se refiere a acreditación.

Así mismo por lo que toca al reactivo "*observaciones y sugerencias de alumnos en relación al programa, a la dinámica de la actividad y evaluación*" sugerimos que se elimine la palabra subrayada *evaluación*, ya que se encuentra comprendida en el reactivo siguiente "*procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones al grupo*", (analizado previamente), razón que pudo haber influido específicamente en la carga muy similar que se presenta en el factor 1 y 2 de la escala de clase teórica.

### Confiabilidad.

Para la obtención de la *Confiabilidad* del instrumento se optó por el Coeficiente Alpha de Cronbach que pone de manifiesto el nivel de consistencia interna de los elementos, a la par que el grado en que estos miden el constructo o los constructos que se están investigando.

Habiéndose establecido inicialmente valores que fueran mayores a .7000 por los menos, (en valores que oscilan entre 0 y 1), el haber obtenido valores por arriba de .9000 en todos los reactivos alpha si se omite el reactivo, y en alpha por Escala, en las 4 escalas de las actividades instruccionales de seminario, clase teórica, sesión bibliográfica y práctica de servicio indica una consistencia interna del test excelente, indicio de que el instrumento se encuentra técnicamente bien construido.

Analizando los resultados referentes a los promedios en las actividades y áreas de evaluación en ambos turnos concluimos que las calificaciones asignadas por los alumnos a los profesores en su

desempeño docente en promedio es de regular, esto significa que desde luego hay casos de profesores con un nivel de desempeño excelente reconocido por los alumnos. Pero también se da el caso contrario, profesores con un nivel estimado como malo por los alumnos. A este último grupo principalmente debería enfocarse la atención, retroalimentación y apoyo con el fin de elevar la calidad de su desempeño docente. Desde luego es necesario tomar en cuenta las condiciones de trabajo, y las características propias de cada actividad instruccional entre otros factores.

En términos generales los profesores del turno matutino fueron mejor calificados que los del turno vespertino, los puntajes son en general más elevados en el turno matutino, aunque no siempre son significativos. Esto sugiere la necesidad de proporcionar más atención al turno vespertino.

### Propuestas.

- Se recomienda revisar la "*nomenclatura*" de las opciones de respuesta excelente **E**, bueno **B**, regular **R**, malo **M**. Dejando estas mismas 4 opciones con la siguiente denominación:

Excelente **E**, bueno **B**, malo **M**, pésimo **P**, o bien sustituirla por 5 opciones, con la denominación: excelente/muy bueno **MB**, bueno **B**, regular **R**, malo **M**, muy malo/pésimo **MM**.

- Sería importante analizar cual sería la mejor alternativa, con respecto de si conviene contar con 4 o 5 opciones y la justificación o razonamiento. Es de mencionar que en la bibliografía que revisamos encontramos discrepancias en este sentido.

- Se sugiere se estudie la posibilidad de ampliar el número de reactivos comprendidos en otra dimensión o factor, como sería a uno que agrupara a indicadores sobre destrezas personales y de comunicación.

- Se recomienda la inclusión de un "*reactivo criterio*", sin embargo la inclusión de este posible reactivo se debe hacer bajo un análisis más detenido, así como su contenido.

A manera de ejemplo se enuncian los siguientes:

"Considero que es un profesor..."

"Teniendo en cuenta las limitaciones pienso que el profesor que imparte esta actividad instruccional debe considerarse un(a) \_\_\_\_\_ profesor (a)".

- También sería recomendable entrenar a la persona que proporcionara la retroalimentación al docente. Teniendo en cuenta no solamente la clase o tipo de información que se recibe sino también el proceso por medio del cual se recibe la información. Esto es, la práctica que se tenga al proporcionar la retroalimentación para mejorar la enseñanza.

- Dar continuidad y seguimiento sistemático y formal a los programas de evaluación de los docentes.

- Desarrollar e implementar estrategias de evaluación en las que se consideren diversas fuentes, métodos y modelos de evaluación docente.

- Revisar y revalorar periódicamente los procedimientos de evaluación.

- Los resultados de la evaluación realizada deben utilizarse junto con otras informaciones, estableciendo un perfil de enseñanza del profesor del Ciclo II de Psicología Educativa.

- Añadir a los reactivos del cuestionario una segunda columna o escala en donde se le pida al alumno que señale la importancia que le otorga a cada uno de los reactivos. A fin de identificar que comportamientos son más importantes para el alumno.

- Un apartado del cuestionario debe estar compuesto de preguntas "*abiertas*" con sugerencias específicas al profesor. Manteniendo la confiabilidad del alumno(a).

## BIBLIOGRAFÍA

- Abrami, P.C., Leventhal, L., y Perry, R.P. (1979). "Can feedback from student ratings help to improve college teaching?". Proceedings of the 5th International Conference on Improving University Teaching, London.
- Alba, A., Díaz, B.A., y Viesca, M. (1981). "Evaluación: análisis de una noción", Revista Mexicana de Sociología, año XLVI, Vol. XXVI, No. 1, México, p. 175-204.
- Aleamoni, L.A. (1973). "The usefulness of student evaluations in improving college teaching", Office of Instructional Research and Development, University of Arizona.
- Alvarez, G.I. (1985). "Teoría de la Evaluación". En: Cuadernos de Filosofía y Letras, No. 10, UNAM, México, p. 45-77.
- Alvarez, M.J.M. (1977). "Organización académica". ENEP. Zaragoza. Secretaría de la Rectoría. Dirección General de Orientación Vocacional, UNAM.
- Alvarez, M.J.M. (1989). "Reflexiones en torno a la Calidad de la Educación". En: Revista de la Educación Superior, Vol. XVIII, No. 4 (72), México, p. 25-42.
- Anderson, C.S. (1982) "The search for scholl climate: A review of the research". Review of Educational Research, 52, 368-420.
- Arias, G.F. (1984). "El inventario de comportamientos docentes (ICD): Un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza". En: Perfiles Educativos. Nva. Epoca, No. 4, CISE-UNAM, p. 14-24.
- Ayala, R.H. (1993). "Sistema de control total de calidad en el posgrado". En: OMNIA. Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado. Año 9, No. Especial. UNAM-México, p. 25-38.
- Ayres, Q.W. y Bennett, R.W. (1983). University characteristics and student achievement. Journal of Higher Education, 54, p. 516-532.
- Baker, A. (1986). "Validity of Palestians university students' responses in evaluating their instructors", Assessment and Evaluation in Higher Education II: 70-75.
- Baker, E.L. (1988) Can We fairly measure the quality of education?. En: The National Education Association of United States, NEA today, Vol. 6, No. 6, Issues 88.
- Bean, P.J. y Bradley, R.J. (1986). "Untangling the satisfaction performance relationship for college students. En: Journal of Higher Education, 57, 399-42.

- Bennett, J.B. y Chater, S.S. (1984). "Evaluating the performance of tenured faculty members". En: Educational Record, USA.
- Bellido, C.M.E. (1990). "Didáctica y formación docente". En: Memorias. Práctica Educativa y Formación Docente en la ENEP-Zaragoza. ENEP-Zaragoza, UNAM. p. 184-196.
- Blanco, L.S. y Sanz, P.J.J. (1988). "Evaluación de la docencia mediante cuestionario de alumnos: Universidad de Cantabria". En: Studia Paedagógica, No. 20, Universidad de Salamanca, España, 41-72.
- Bosworth, D. y Ford, J. (1985). "Perceptions of higher education by university entrants: An exploratory study". En: Studies in Higher Education, 10, 257-267.
- Braskamp, L.A., Brandenburg, D.C., y Ory, T.C. (1985). Evaluating teaching effectiveness: A practical guide. Beverley Hills, CA: Sage.
- Brinko, K.T. (1989). "Instructional with Feedback in higher education: A quantitative and qualitative analysis". Dissertations Abstracts International.
- Brinko, K.T. (1993). "The practice of given feedback to improve teaching. What is effective?". En: Journal of Higher Education, Vol. 64, No. 5, Ohio State University, USA, 574-593.
- Broder, J.M. y Dorfman, J.H. (1994). "Determinants of teaching quality: What's important to students?". En: Research in Higher Education, vol. 35, No. 2, Human Sciences Press, Inc, USA. 235-249.
- Cabello, B.V. (1994). "Evaluación de docentes: Una encrucijada entre el sujeto y el objeto". En: Revista de Investigación Educativa y Práctica Docente. Vol. 1, No. 4, Jul-Sept, FES-Zaragoza, UNAM, México, 41-49.
- Carolyn, P.L. y Hall, B.W. (1993). "Initial construct validation of the teaching autonomy scale". En: Journal of Educational Research, Vol. 86, No. 3, January-February. USA, 172-178.
- Carrera, S.B. (1980). "El mérito académico; un modelo de evaluación". En: Revista de la Educación Superior, No. 35, julio-septiembre de 1980. ANUIES, México, p. 49-78.
- Carrillo, G.E. (1975). La Tecnología Educativa. Deslinde. Cuadernos de Cultura Política Universitaria, No. 7, Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza/Dirección General de Difusión Cultura. UNAM. 22pp.
- Carrión, C.C. (1985). "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional". En: Perfiles Educativos, Nva. Epoca, No. 6, Jul-Ags-Sept. CISE-UNAM, México.

- Carrión, C.C. et. al. (1993). Evaluación de la Educación. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento, Cuaderno No. 17, SNTE-Comite Organizado del 2o Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 58 pp.
- Castro, U.G. (1994). Evaluación de la Práctica Docente del Sistema Semiescolarizado en la Unidad 099 Poniente de la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis, Facultad de Psicología, UNAM.
- Centra, J.A. (1973). "Effectiveness of student feedback in modifyng college instruction". *Journal of Educational Research*. 65, 395-401.
- Centra, J.A. (1979). *Determining faculty effectieness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra y Potter (1980). "Modelo estructural de variables de profesorado y escolares que influyen en el resultado del aprendizaje de los alumnos". En: "La evaluación de la enseñanza universitaria. La experiencia de la Complutense", p. 138, *Studia Paedagógica*, No. 20, enero-diciembre- Universidad de Salamanca, España, 135-148.
- Chase, C.I. (1985). "Two thousands teachers view their profession. En: *The Journal of Educational Research*, 79, 12-18.
- Choppin, B.H. (1992). "Evaluation, assessment, and measurement". En: *the International encyclopedia of Education Evaluation*. Edited by Walberg, H.J., and Haertel, G.D., Pergamon Press Ltd, Tarry Town, New York, USA., 7-8.
- Clark, S.M., Corcoram, M., y Lewis, D.R. (1986). "The case for institutional perspective on faculty development". En: *Journal of Higher Education*, 57, 175-195.
- Cohen, P.A. (1980). "Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings". *Research in Higher Education*, 13, 321-341.
- Colton, J.A., y White, M.A. (1985). High school student satisfaction and perceptions of the school enviroment. *Contemporary Education Psychology*, 10, 235-248.
- Contreras, E., Ogalde, E.E. (1980). *Principios de Tecnología Educativa*. Edicol, Colección Cuadernos Pedagógicos, México.
- Costin, F., Greenough, W.T., y Menges, R.T. (1971). "Student ratings of college teaching: reliability, validity and usefulness". En: *Review of Education Research*, 41, 511-535.
- Cuttance, P. (1994). "Quality assurance in education systems". En: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 20, Elsevier Science Ltd, Great Britain, 99-112.

- Dahlgren, L.O. (1978). Qualitative differences in conceptions of basic principles in economics. Paper presented at the Fourth International Conference on Higher Education, University of Lancaster.
- Dall'Alba, G. (1990). Foreshadowing conceptions of teaching. Paper presented at the anual conference of the Higher Education Research and Development Society of Australia Griffith University, Brisbane.
- Davies, I.K. (1979). Dirección del Aprendizaje. Diana, México.
- Davis, M.D., y Zaret, E. (1984). "Needed in teacher education: A developmental model for evaluation of teachers preservice and inservice". En: Journal of teacher Education, 35, 18-22.
- Davis, R.H., Alexander, L.T., y Yelen, S. (1983). Diseño de sistemas de aprendizaje: un enfoque del mejoramiento de la instrucción, Trillas, México, 403 pp.
- Decit, L., y Ryan, R.M. (1982). "Intrinsic motivation to teaching: Possibilities and obstacles in our colleges and universities. En: J. Bess (Ed), New directions for teaching and learning motivating professors to teach effective. San Francisco, Jossey-Bass.
- Denzin, N.K. (1978). Sociological methods: A sourcebook. McGraw Hill, New York.
- De Weert, G. (1990). "A macro-analysis of quality assessment in higher education". En: Higher Education, Vol. 19, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Netherlands, 57-72.
- Díaz, B.A. (1987 a). "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa". Perfiles Educativos, No. 37, CISE-UNAM, México, p. 3-15.
- Díaz, B.A. (1987 b). "Reforma en la UNAM: Pedagogía vieja y tecnocrática". Foro Universitario, No. 74, STUNAM-UNAM, México, p. 43-56.
- Díaz, B.A. (1988 a). "Ensayos sobre la problemática curricular". Trillas. Cursos básicos para formación de profesores, Area sistematización de la enseñanza, No. 11, México.
- Díaz, B.A. (1988 b). "Los orígenes de la problemática curricular". En: Seis estudios sobre Educación Superior, Cuadernos del CESU, 4, Coordinación de Humanidades-UNAM, México, p. 11-22.
- Díaz B.A. (1988c). "Calidad de la educación: ¿un adjetivo más en la política educativa 1983-1988?". En: Cero en Conducta, No. 11/12, marzo-junio, México, 18-27.
- Díaz B.A. (1989). "Debate en relación con la investigación educativa y la investigación curricular

- en México". En: Desarrollo de la Investigación en el Campo del Currículum. Compiladores Furlan, A., y Pasillas, M.A., ENEP-Iztacala, UNAM, México, p. 49-65.
- Díaz, B.A. (1993 a). "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal". En: Revista de la Educación Superior. No. 88, ANUIES, México, p. 81-119.
- Díaz, B.A. (1993 b). "Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial". Nueva Imágen-UNAM, México, 188 pp.
- Doyle, K.O. (1975). Student Evaluation of Instruction. Lexington Mass., Lexington Books.
- Dochi, F.I., Segers, M.S., y Witsen, W.H. (1990). "Preliminaries to the implementation of a quality assurance system based on management information and performance indicators". En: Management Information and Performance Indicators in Higher Education: an International Issue. Vangorcum, assen/Mastricht, 69-94.
- Dressel, P.L. (1976). Handbook of academic evaluation. San Francisco. Jossey-Bass.
- Dunkin y Biddle. (1974). "El modelo de Dunkin y Biddle para el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje". En: Postic, M., y De Ketele, J.M., (1988). Observar las Situaciones Educativas. Narcea, Madrid, p. 152.
- Dunkin, M.J., y Barnes, J. (1986). "Research on teaching in higher education. Rn: Wittrock, M.C. (Ed), Handbook of research on teaching, New york: MacMillan, 3ª Edic, p. 754-777.
- Durán, A.N.D. (1994). "Formación docente por medio de la observación compartida". En: Perfiles Educativos, No. 63, enero-marzo, CISE-UNAM, México, 23-30.
- Elliott, J. (1991). "Changing contexts for educational evaluation the challenge for methodology". En: Studies in Educational Evaluation. Vol. 17. Pergamon Press, USA, 215-238.
- Ellstrom, P.E. (1983). "Four fases of educational organizations". Higher Education, 12, 231-241.
- ENEP. Zaragoza. (1979). Propuesta de cambio del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, ENEP Zaragoza, UNAM, México.
- Eusse, Z.O. (1994). "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente". En: Perfiles Educativos, No. 63, enero-marzo, CISE-UNAM, México, p. 31-42.
- Feeldman, K.A. (1978). "Course characteristics and College students; ratings of their teachers. What we know and what we dont?". Research in Higher Education, 9, 199-242.
- Fernández, S.J. (1980). "La evaluación de la enseñanza universitaria: La experiencia de la



- Complutense". En: *Studia Paedagógica*, No. 20, enero-diciembre, Universidad de Salamanca, España, p. 135-146.
- Fetterman, D.M. (1994). "Steps of empowerment evaluation: from California to Cape Town". En: *Evaluation and Program Planning*, Vol. 17, No. 3, Elsevier-Science Ltd, USA, 305-313.
- Finkelstein, M.J. (1984). *The American Academic Profession*. Columbus: Ohio State University Press.
- Fox, D. (1983). "Personal theories of teaching". En: *Studies in Higher Education*, 8, 151-163.
- Fraser, B.J., y Treagust, D.F. (1986). "Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education". En: *Higher Education*, 15, 37-57.
- Frey, P.W. (1976). "Validity of student instructional ratings: Does timing matter?". En: *Journal of Higher Education*, May/June.
- Gage, N.L. (1963). *Handbook on research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- García, C.J.E., Palacios, S.C., Rivera, M.A. (1993). *Evaluación Educativa. Propuesta*, FES Zaragoza, Psicología Educativa, UNAM, México.
- García, C.E. (1993). *Introducción a la Psicometría. Manuales Psicología/Siglo Veintiuno de España Editores*, Madrid, España.
- García, H.M.E. (1991). *La evaluación del docente por medio de la opinión de los alumnos*. TESINA. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía.
- Gibson, A. (1986). "Inspecting education". En: G. Moodie (Ed) *Standards and Criteria in Higher Education*, Guilford? SRHE, 128-135.
- Gibson, S., y Dembo, M.H. (1984). "Teacher Efficacy: A construct validation". En: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, No. 4: American Psychological Association Inc, USA, 569-582.
- Gilbert, J.P., Kech, K.L., y Simpson, R.D. (1993). "Improving the process of education: total quality management for the college classroom". En: *Innovative Higher Education*, Vol. 18, No. 1, Fall. Human Sciences Press, Inc, New York, N.Y., 65-85.
- Gillmore (1973). "Estimates of reliability coefficients for items and subscales of the Illinois Course Evaluation Questionnaire". Research Report No. 341, Urbana, Ill: Measurement and Research Division Office of Instructional Resources, University of Illinois.

- Girón, H.B., Urbina, S.J., Jurado, G.I. (1989). "La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil". En: *El Psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional, Perspectiva*. Urbina, S.J., (Compilador). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Glass, G.V. (1976). *Evaluation Studies. Review Annual*. Vol. 1 Beverly Hills, Cal, Sage.
- Glazman, N.R. (1991). "Evaluación académica, estímulos y becas: Los programas de pago por rendimiento en las universidades". En: *Perfiles Educativos*, No. doble 53-54, Julio-Diciembre, CISE-UNAM, pp. 62-66.
- Goetz, J.P., LeCompte, M.A: (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Eds. Morata, Madrid.
- Goldschmid, M.I. (1978). "The evaluation and improvement of teaching in higer education. En: *Higher Education*, 7, 221-245.
- Goodwin, L.D., Stevens, E.A. (1993). "The influence of gender on University faculty members' perceptions of "good" teaching". En: *Journal of Higher Education*, Vol. 64. No. 2, pp. 166-185.
- Gowin, D.B. (1990). "Epistemic Elements in Evaluation Research". En: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 16. Pergamon Press, USA., 319-333.
- Harvey, L., y Green, D. (1993). "Defining Quality". En: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No. 1, Carfax Publishing Company, USA., 9-34.
- Hellriegel, D., y Slocum, J.W., Jr. (1978). *Management: Contingency approaches*. Reaching Mass.; Addison-Wiley.
- Hernández, S.R., Fernández, C.V., y Baptista, L.P. (1994). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Herrera, A., Rodríguez A., Carpio, M. (1991). "La Carrera de Psicología: Una historia dividida". En: *Memorias del Primer Coloquio de Historia de la Psicología*. ENEP Zaragoza, UNAM, p. 1-9.
- Hogen, T.P. (1973). "Similarity of student ratings across instructors, course and time". *Research in Higher Education*, 44, 587-595.
- Holdaway, E.A. (1978). Facet and overall satisfaction of teacher. *Educational Administration*, 14, 30-47.
- Huber, M.F., y Janssen, P.T. (1982). "Validity of student evaluation". En: *Higher Education*, Vol.

II, Elsevier scientific Publishing Company, Paises Bajos, 546-552.

- Johnstone, J.N., y Agustiar, I. (1983). "An analysis of perceptions teaching staff hold towards factors useful for evaluating an institution of higher education". En: *Higher Education*, 12, 215-229.
- Jones, J. (1983). "Students' assessments of instruction as a basis for teaching improvent and promotions decisions: a case study". *Higher Education Research and Development*, 2, 3-15.
- Jones, J. (1989). "Students' rating of teacher-personality and teaching competence". En: *Higher Education*, Vol. 18, Kluger Academic Publishers, Netherlands, pp. 551-558.
- Kaufman, R.A. (1980). *Planificación de sistemas educativos*. Trillas, México.
- Kent, S.R. (1986). "Los profesores y la crisis universitaria". En: *Cuadernos Políticos*, Ediciones ERA, No. 46, Abril-Junio, México, p. 41-54.
- Kent, S.R. (1993). "Higher Education in México: From unregulated expansion to evaluation". En: *Higher Education*, Vol. 25, Kluger Academic Publishers, Netherlands, 75-83.
- Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología*. Nueva Editorial Interamericana, México.
- Kerr, I.H.F. (1986). "A study of the first destination of graduates fo national universities in the Tohoku region of Japan: 1980-1985". En: *Higher Education*, 15, 305-332.
- Kinney, D.P., Smith, S.P. (1992). "Age and teaching performance". En: *Journal or higher education*, Vol. 63, No. 3, Ohio State University Press.
- Knight, W.H., y Holen, M.C. (1985). "Leadership and the perceived effectiveness of department chairpersons". En: *Journal of Higher Education*, 56, 677-690.
- Knox, W.E., Lindsay, P., y Kolb, M.N. (1992). "Higher Education, College Characteristic and student experiences". En: *Journal of Higher Education*, Vol. 63, No. 3, Ohio State University Press, May-June, USA, 303-328.
- Kremer, H.L., y Avi-Itshak, T.E. (1986). "Roles of academic department chairpersons at the university level". En: *Higher Education*, 15, 105-112.
- Lin, Y.G., Mc Keachie, W.J., y Tucker, D.G. (1984). "The use of student ratings in promotion decision". En: *Journal of Higher Education*, 55, 583-589.
- Litt, M.D., y Turk, D.C. (1985). "Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school

- teachers". En: *The Journal of Educational Research*, 78, 178-185.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un Sexenio en México (1970-1976)*. Nueva Imágen, México.
- Lehmann, R.H. (1990). "Reliability and generalizability of ratings of compositions". En: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 16, Pergamon Press, USA, 501-512.
- López, S.J. (1990). "La evaluación problema teórico y político". En: *Revista Psicología y Sociedad*, Año 4, No. 10, Oct-Dic, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Llarena De Thierry, R. (1991). "Evaluación del personal académico". En: *Perfiles Educativos*, No. Doble, Jul-Dic., CISE-UNAM, México, 53-54.
- Llarena de Thierry, R. (1994). "La evaluación de la educación superior en México". En: *Revista de Educación Superior*. Vol. XXIII (1), No. 89, México, p. 37-62.
- Mc Bean, E.A., y Al-Nassari, S. (1982). "Questionnaire design for student measurement of teaching effectiveness". En: *Higher Education*, Vol. 11, No. 3, may. Elsevier Science Publishers, Países Bajos, 273-288.
- Marland, D.M. (1986). *Appraisal and evaluation: Chimera, fantasy of practicality?.*, *Educational Management and Administration*, 14, 169-189.
- Mc Keachie, W.J. (1982). "The rewards of teaching". En: J. Bess (ED *New directions for teaching and learning motivating professors to teach effectively*). San Francisco. Jossey-Bass.
- Marsh, H.W. (1984). "Students evaluation of university teaching dimensionality, potencial, biases and utility", En: *Journal Educational Psychology*, Vol. 76, No. 5., American Psychological Association, Inc, USA, 707-754.
- Marsh, H.W. (1987). "Students evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research". En: *Pergamon Journals Ltd*. Vol. II, Great Britain, 253-288.
- Marsh, H.W. (1991). "Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A test of alternative higher-order structures". En: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, No. 2, American Psychological Association Inc, USA, 285-296.
- Marsh, H.W. y Bayley, M. (1993). "Multidimensional Students evaluations of teaching effectiveness. A profile analysis". En: *Journal of Higher Education*, Vol. 64, No. 1., January/February. The Ohio State University Press, USA., 1-18.
- Martínez, R.F. (1988). *Innovación educativa y búsqueda de la calidad académica. El caso de la*

Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México, 105 pp.

- Martin, E., y Balla, M. (1990). Conceptions of teaching and implications for learning. Paper presented at the annual conference of the Higher Education Research and Development Society of Australia, Griffith University, Brisbane.
- Mathison, S. (1994). "Rethinking the evaluator role: partnerships between organizations and evaluators". En: *Evaluation and Program Planning*, Vol. 17, No. 3, Elsevier Science Ltd, USA, 299-304.
- Mendoza, J. (1988) "Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México dentro del contexto latinoamericano". En: *Política educativa, planeación y universidad: Cinco aportaciones para su análisis. Cuadernos del CESU*, No. 12, 9-18.
- Menges, R.I. y Brinco, K.T. (1986). "Effects of student evaluation feedback: A meta-analysis of higher education research". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Millan, B.P. (1982). "La Psicología Mexicana, Una profesión en crisis". En: *Revista de la Educación Superior.*, ANUIES, Jul-Sept, No. 43, México, p. 51-92.
- Miller, A.H. (1988). "Student assessment of teaching in higher education, Vol. 17, No. 1, Kluwer Academic Publishers, Países Bajos, 3-15.
- Miller, R.I. (1972). *Evaluating Faculty Performance*. San Francisco, Josey-Bass.
- Miller, R.I. (1975). "Faculty evaluation and development", paper presented at the International Conference on Improving University Teaching, Heidelberg.
- Miranda, G.A. "Una breve historia de la Psicología en la ENEP-Zaragoza, UNAM". En: *Memorias del Primer Coloquio de Historia de la Psicología. ENEP-Zaragoza, UNAM*, p. 1-9.
- Miron, M., y Segal, E. (1986). "Student opinion of the value of student evaluation". *Higher Education*, 15, 259-265.
- Moran, O.P. (1986) "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza-aprendizaje en la práctica de la didáctica crítica". En: Pansza, M, et. al. *Operatividad de la Didáctica Crítica*. Ed. Gernica, México, p. 97-133.
- Moses, I. (1986). "Student evaluation of teaching in a Australian University staff perceptions and reactions". En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11, 117-129.
- Nadeau, G. (1977). "Student evaluation of instruction: the rating questionnaire". En Knapper et.

al.

- Nedwek, B.P., y Neal, J.E. (1992). "Performance indicators and rational management of projects in North America and Europe". En: *Research in Higher Education*, Vol. 35, No. 1, Human Sciences Press, Inc, USA, 75-103.
- Neumann, L., y Neumann, Y. (1985). "Determinants of students instructional evaluation: A comparison of four levels of academic areas". *The Journal of Educational research*, 78, 152-158.
- Nunnally, J.C. (1987). *Teoría Psicométrica*. Trillas, México.
- Ortega, A.P. (1989). "La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo". En: *El Psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional, Prospectiva*. Urbina, S.J, (Compilador). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Outcalt, D.L. (1980). *Report of the task force on teaching evaluation*. The University of California.
- Overall, J.U., y Marsh, H. W. (1975). "Midterm feedback from students: Its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes". En: *Journal of Educational Psychology*, 71, 856-865.
- Palacios, C., Monroy, A. (1992). *Programa de Estudios de Psicología Educativa*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, Psicología Educativa, México.
- Pascarella, E.T., Terenzini, P.T., y Hibel, J. (1978). "Student faculty interactional settings and their relationship to predicted academic performance. En: *Journal of Higher Education* 49, 450-463.
- Pansza, G.M., Perez, J.E.C., Moran, O.P. (1986). *Fundamentación de la Didáctica*, Tomos 1 y 2, Ediciones Gernica, México.
- Pascarella, E.T. (1984). "College environmental influences on students' educational aspirations". En: *Journal of Higher Education*, 55, 751-777.
- Perloff, R., Perloff, E., Sussana, E. (1976). "Program evaluation". En: *Annual Review of Psychology*, 27, 569-594.
- Pfeffer, N., y Coote, A. (1991). *Is quality good for you? A critical review of quality assurance in welfare services*. London Institute of Public Policy Research.
- Pohlman, J.T. (1975). "A description of teaching effectiveness as measured by student ratings". En: *Journal of Educational Measurement*, 12, 49-54.

- Poonyakanok, P.T., y Digby, P.W. (1986). "Student evaluation of teaching performance: some initial research findings from Thailand". En: *Teaching and Teacher Education*, 2, 145-154.
- Postic, M. (1978). *Observación y Formación de Profesores*. Ediciones Morata, Madrid.
- Postic, M. (1982). *La Relación Educativa*. Narcea, Madrid.
- Postic, M., y De Ketele, J.M. *Observar las Situaciones Educativas*. Narcea, Madrid.
- Quinn, P.M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. SAGE Publications Ltd, U.S.A.
- Quinn, P.M. (1988). "Six honest serving men for evaluation". En: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 14, Pergamon Press, USA, 301-330.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education?*. New York: Routledge.
- Ramsden, P. (1993). "What is good teaching in higher education?". En: P. T. Knight (Ed), *The audit and assessment of teaching quality*. Birminhan: Standing Conference on Educational Development.
- Ramsden, P. (1994). "Current to quality in higher education". En: *Innovative Higher Education*, Vol. 18, No. 3, Spring.
- Revista de la Educación Superior*. (1990). ANUIES, No. 75. Jul-Sep. México.
- Reyes, L.H. (1992). "Evaluación Educativa: una revisión". En: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 5, No. 1, Universidad Intercontinental, México, p. 195-206.
- Ryan, J.J., Anderson, J.A., y Birchler, A.B. (1980). "Student evaluation: the faculty responds", *Research in Higher Education* 12, 395-401.
- Saljo, R. (1979). "Learning about learning". En: *Higher education* 8(4), 443-451.
- Samuelowicz, K., y Bain, J.D. (1992). "Conceptions of teaching held by academic teachers". En: *Higher Education*, 24, Kluwer Academic Publishers. Netherlands.
- Sánchez, S.J., y Martínez, G.J. (1981). "Interválidación social de estrategias docente en la Facultad de psicología". En: *Métodos Docentes: Facultad de Psicología, UNAM*, 3, p. 9-54.
- Schraeder, D.S., Mynatt, C.R. (1993). "Female graduate students' perceptions of their interactions with male and female major professors". En: *Journal of higher education*. Vol. 64, No. 5, pp. 555-573.

- Schuller, J. (1991). *The future of higher education*. (Milton Keynes, Open University Press/SRHE).
- Scriven, M. (1994). "Evaluation as a Discipline". En: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 20, Pergamon Press, USA, 147-166.
- Schremer, O.E. (1991). "The Teacher. A category in curriculum evaluation". En: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 17, Pergamon Press, USA, 23-39.
- Selmes, C. (1986). "Teacher evaluation in the classroom". *Educational and Administration*, 14, 191-196.
- Sherman, T.M., y Winstead. (1976). "A formative approach to student evaluation of instruction", *educational technology*, 15, 38-40.
- Simpson, R.D. (1991). "Substance versus style: A teaching Controversy". 15, No. 2, Spring/Summer, Human Sciences Press, INC, New York, N.Y. 103-107.
- Simpson, R.D., y Smith, K.S. (1993). "Validity teaching competencies for graduate teaching assistants: A national study using the Delphi Method". En: *Innovative Higher Education*, Vol. 18, No. 2, Winter. Human Sciences Press, Inc, New York, N.Y., 133-146.
- Simpson, R.D. (1994). "Do we really know what constitutes good teaching?". En: *Innovative Higher Education*, Vol. 18, No. 4, Summer. Human Sciences Press, Inc, New York, N.Y., 239-241.
- Sizer, J., Spee, A., y Bormans, R. (1992). "The role of performance indicators in higher education". En: *Higher Education*, Kluger Academic Publishers, Dordrecht, Netherlands, 133-155.
- Smith, N.L., y Hawer, D.M. (1990). "The applicability of selected evaluation models to evolving investigative designs". En: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 16. Pergamon Press, USA, 489-500.
- Smith, N.L. (1991). "Evaluation reflections. The context of investigations in cross cultural evaluations". En: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 17. Pergamon Press, USA. 3-21.
- Smock, R., y Crooks, T. (1973). "A plan for the comprehensive evaluation of college teaching". *Journal of Higher Education*, 44, 577-586.
- Soberón, G. (1983). *La universidad ahora... El Colegio Nacional, México*, 49 pp.
- Soliman, M.H., Sungala, H.M., Clark, R.G., y Soliman, F.R. (1983) "Staff perceptions of promotion criteria". En: F. Moses (Ed) *tertiary education in the eighties. Paths to rewards and growth*. Vol. 6, Sidney, Herosa.



- Stufflebeam, D.L., y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Temas de Educación. Paidós, MEC.*
- Stufflebeam, D.L., (1994). "Introduction: Recommendation for improving evaluations in U.S. Public Schools". En: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 20, pp. 3-21, El sevier science Ltd - Pergamon. Great Britain.
- Tamir, P. (1984). *Cognitive preferences in learning.*
- Taylor, J. (1986). *The employability of graduates: "Diferences between universities".* En: *Studies in Higher Education*, 11, 17-27.
- Tejedor, F.J., Jato, S.E., Miguez, R.C. (1988). "Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago". En: *Studia Paedagógica*, No. 20, Universidad de Salamanca, España, pp. 73-134.
- Tenti, F.E. (1987). *Consideraciones sociológicas sobre calidad de la educación. Serie de Investigación Educativa*, No. 1, Colección: Cuadernos de cultura pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Thorndike, R.L. (1992). "Reliability". En: *The International Encyclopedia of Education Evaluation*. Edited by Walberg, H.J., y Haertel, G.D., Pergamon Press, Tarry Town, New York, USA, 260-272.
- Trent, J.W., y Cohen, A.M. (1973). "Research on teaching in higher education". En: Travers, R.M.W. (ed) *Second handbook of Research on teaching*, Chicago: Rand Mc Nally, 997-1071.
- U-2000 (Sept 1994). *Crónica de la Educación Superior. Año V, No. 115.*
- Vroeijenstijn, A.I. (1991). "External quality assessment: servant of two masters?" Paper presented at a conference on quality assurance in higher education in Hong Kong.
- Watkins, D. (1994). "Student evaluations of university teaching: A cross-cultural perspective". En: *Journal of Higher Education*, Vol. 35, No. 2, Human Sciences Press, Inc, USA, 251-265.
- Weaver II, R.L., Mullins, D.G., Cotrell, H.W., y Michel, J.A. (1990). "Faculty dynamation: Guided empowerment". En: *Innovative Higher Education*, Vol. 14, No. 2, Spring/Summer. Human Sciences Press, Inc, New York, N.Y. 93-105.
- Weinsten, L.S. (1979). "The physical environment of the school: A review of the research". En: *Review of Educational Research*, 49, 577-610.
- Wilks, B., y Sikes, S. (1988). "Guidelines to practical impact evaluation". En: *Innovative Higher*

Education, Vol. 13, No. 1, Fall/Winter. Human Sciences Press, Inc, New York, N.Y., 34-65.

Wilson, J.D. (1992) *Cómo Valorar la Calidad de la Enseñanza*, Temas de Educación/30, Paidós, Barcelona, España, 33-44, y 113-129.

Wilson, R.C. (1986). "Improving faculty teaching: effective use of student evaluation and consultants". En: *Journal of Higher Education*, Vol. 57, No. 2, marzo-abril, USA. Ohio State University Press.

Wolf, R.M. (1992). "The nature of educational evaluation: En: *The International Encyclopedia of Education Evaluation*. Edited by Walberg, H.J., y Haertel, G.D., Pergamon Press Ltd, Tarry Town, New York, USA., 8-15

Zarzar, Ch.C. (1994). "La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia". En: *Perfiles Educativos* No. 63, Enero-Marzo, CISE-UNAM, México, p. 8-15.

Zeller, R.A. (1992). "Validity". En: *The International Encyclopedia of Education Evaluation*, Edited by Walberg, H.J., y Haertel, G.D., Pergamon Press, Tarry Town, New York, USA, 251-259.

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ZARAGOZA**

**CARRERA DE PSICOLOGIA      CICLO II: PSICOLOGIA EDUCATIVA**

**CUESTIONARIO DE OPINION DE LA ACTIVIDAD DEL DOCENTE**

**GRUPO Y SECCION -----FECHA -----**

Este cuestionario se diseñó para conocer la opinión de los alumnos respecto a la actividad docente. La información que se obtenga, junto con otra, permitirá obtener datos para determinar la asignación del premio al Mérito Académico del Ciclo II.

Anota tus respuestas de acuerdo a la experiencia que hayas tenido en el 4o. y 5o. semestres. Hay un cuestionario para cada una de las actividades de aprendizaje del programa de Psicología Educativa. Escribe el nombre del profesor sobre el que emitirás tu opinión y señala la categoría en que lo ubicas. Las categorías para las respuestas son: E (excelente), B (Bueno-a), R (Regular), M (Malo-a). Marca tu respuesta con una "X" en la columna que corresponda a tu opinión.

**GRACIAS POR TU PARTICIPACION**

## ACTIVIDAD SEMINARIO

### PROFESOR

---

COMO FUE:	E	B	R	M
1.- La discusión del programa guía.	( )	( )	( )	( )
2.- La selección de los temas y contenidos del programa.	( )	( )	( )	( )
3.- La selección del material instruccional (lecturas).	( )	( )	( )	( )
4.- La revisión de los contenidos básicos planteados en el programa.	( )	( )	( )	( )
5.- La explicación de los contenidos del programa, por el profesor.	( )	( )	( )	( )
6.- El favorecimiento de la integración del grupo.	( )	( )	( )	( )
7.- La moderación de la participación de alumnos.	( )	( )	( )	( )
8.- El desarrollo de la dinámica de la actividad.	( )	( )	( )	( )
9.- La supervisión y auxilio en la elaboración de trabajos académicos.	( )	( )	( )	( )
10.-La forma en que se resaltó lo más importante de cada seminario.	( )	( )	( )	( )
11.-La forma en que se tomaron en cuenta las observaciones y sugerencias de los alumnos en relación al programa, a la dinámica de actividad y a la evaluación.	( )	( )	( )	( )
12.-El procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones al grupo.	( )	( )	( )	( )
13.-La asistencia del profesor.	( )	( )	( )	( )
14.-La puntualidad del profesor.	( )	( )	( )	( )
	E	B	R	M

**ACTIVIDAD CLASE TEORICA**  
**PROFESOR**

---

COMO FUE	E	B	R	M
1.- La discusión del programa guía.	( )	( )	( )	( )
2.- La selección de los temas y contenidos del programa.	( )	( )	( )	( )
3.- La selección del material instruccional (lecturas).	( )	( )	( )	( )
4.- La revisión de los contenidos planteados.	( )	( )	( )	( )
5.- La utilización del material didáctico básico: gis, pizarrón láminas, esquemas.	( )	( )	( )	( )
6.- La explicación de los contenidos, por parte del profesor.	( )	( )	( )	( )
7.- favorecida la integración del grupo.	( )	( )	( )	( )
8.- La dinámica de la actividad.	( )	( )	( )	( )
9.- La supervisión y auxilio en la elaboración de los trabajos académicos.	( )	( )	( )	( )
10.-La forma en que resaltó lo más importante de cada clase.	( )	( )	( )	( )
11.-La forma en que se tomaron en cuenta las observaciones y sugerencias de los alumnos, en relación al programa, a la actividad y a la evaluación.	( )	( )	( )	( )
12.-El procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones.	( )	( )	( )	( )
13.- La asistencia del profesor.	( )	( )	( )	( )
14.-La puntualidad del profesor.	( )	( )	( )	( )
	E	B	R	R

**ACTIVIDAD SESION BIBLIOGRAFICA  
PROFESOR**

---

<b>COMO FUE:</b>	<b>E</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>
1.- La discusión del programa	( )	( )	( )	( )
2.- La selección de los temas y contenidos del programa.	( )	( )	( )	( )
3.- La selección del material instruccional (lecturas)	( )	( )	( )	( )
4.- La revisión de los contenidos básicos planteados en el programa.	( )	( )	( )	( )
5.- La explicación de los contenidos del programa, por el profesor.	( )	( )	( )	( )
6.- favorecida la integración del grupo.	( )	( )	( )	( )
7.- Coordinada la participación de los alumnos.	( )	( )	( )	( )
8.- El desarrollo de la dinámica de la actividad	( )	( )	( )	( )
9.- La supervisión y auxilio en la elaboración de trabajos académicos.	( )	( )	( )	( )
10.-La forma en que se resaltó lo más importante de cada sesión	( )	( )	( )	( )
11.-El procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones.	( )	( )	( )	( )
12.-La asistencia del profesor.	( )	( )	( )	( )
13.-La puntualidad del profesor.	( )	( )	( )	( )
	<b>E</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>

**ACTIVIDAD PRACTICA DE SERVICIO  
PROFESOR**

---

**COMO FUE:**

	E	B	R	M
1.- El programa guía de la actividad.	( )	( )	( )	( )
2.- La discusión del programa guía.	( )	( )	( )	( )
3.- La selección de los temas y contenidos para el programa guía.	( )	( )	( )	( )
4.- El elemento teórico proporcionado para la actividad.	( )	( )	( )	( )
5.- La revisión de los contenidos planteados en el programa guía.	( )	( )	( )	( )
6.- El entrenamiento que se proporcionó para el manejo de técnicas e instrumentos (pruebas, entrevistas, etc.)	( )	( )	( )	( )
7.- La supervisión y asesoría para la atención de la población estudiada durante la etapa de evaluación y de los problemas derivados de ésta.	( )	( )	( )	( )
8.- La asesoría y supervisión para el manejo de la población estudiada durante la fase de tratamiento o intervención y de los problemas derivados.	( )	( )	( )	( )
9.- La asesoría y supervisión para la elaboración de reportes (de evaluación, de actividades, de avances, etc.)	( )	( )	( )	( )
10.- La asesoría y supervisión en la elaboración de programas (de intervención, de corrección, etc.)	( )	( )	( )	( )
11.- La organización de la actividad (horario de atención, distribución de pacientes, organización de equipos de trabajo)	( )	( )	( )	( )
12.- La formación en que se tomaron en cuenta las observaciones y sugerencias de los alumnos en relación al programa, dinámica de la actividad y la evaluación.	( )	( )	( )	( )
13.- El procedimiento para evaluar la actividad y asignar calificaciones.	( )	( )	( )	( )
14.- La asistencia del profesor.	( )	( )	( )	( )
15.- La puntualidad del profesor.	( )	( )	( )	( )