



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES
PARTICULARES:
EL CASO DE LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO**

TESIS
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA

LETICIA RODRÍGUEZ SEGURA

DIRECTOR DE TESIS

DR. MARIO RUEDA BELTRÁN

COMITÉ REVISOR

DR. JAVIER NIETO GUTIÉRREZ
DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO
DR. JOSÉ MANUEL IBARRA CISNEROS

MÉXICO, D.F.

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

SEÑOR, DIOS Y JESÚS MÍO

Tu compañía en los momentos de desesperación
De lucha y zozobra
Me han permitido salir adelante
Gracias por cuidar de mí, de mí familia
y de todos quienes son luz tuya y
son tu instrumento
sin que ellos lo sepan

Valentín, han pasado 15 años. Lo fácil y lo difícil...
Aquí está un logro más para nuestra familia...
Una meta de nuestro amor... **Te amo**
Gracias por acompañarme y alentarme a seguir

Diego... el trabajo es placer...
El placer es una oportunidad de crecer...
Te amo hijo y este logro tiene tu edad... me entregué a ti...
Perdón por el tiempo que te robé

Valerié Sofía... ser dueña de ti misma te permite trascender
Ser ama de casa, ser mamá, ser esposa, ser investigadora...
Puedes ser lo que tú deseas y sueñas...
Disculpa el anteponer en ocasiones mi vocación por la investigación
Y olvidarme de contar cuentos y cantar canciones

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

Mamá: tu logro. Tu hija llegó a una meta más, es tu semilla que dio buen fruto.
Anahí y Omaira: mis lejanas acompañantes.
Papá: aunque no lo creas...

Mario... tu incansable sentido de motivar a otros a ser mejores...
Tu paciencia... tu cariño... tu respeto a los aciertos y los errores...
Gracias por devolverme al camino de mi vocación.
Gracias por la enorme paciencia y los conocimientos compartidos.
Gracias por todo.

Martha Lilia: gracias por esta amistad que ha trascendido a través del tiempo y la distancia.

Prócoro y Estela... más que mis maestros han sido mis amigos y mi ejemplo a seguir...
gracias por haberme enseñado tanto y compartirse conmigo para hacerme crecer.

A todos mis amigos que de diferentes maneras han alentado
mí sueño y han tolerado que sólo nos veamos en algunas ocasiones:
Yazmín, Lulú, Ericka Selene, Ricardo, Minea, Alicia, Miguel.

A los docentes que en algún momento han tocado mi vida y han dejado huella.
Para ustedes que son actores silenciosos de los procesos de evaluación.
A quienes aportaron algún elemento para terminar este trabajo

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

A mí misma...

Por mi sueño alcanzado...

Por mi fortaleza...

sirva de ejemplo para mis hijos y mis estudiantes...
por qué de verdad se puede lograr lo que se quiere...

EN MEMORIA DE LA DRA. SILVIA MACOTELA FLORES

Gracias, donde esté
por qué en sus clases maravillosas
hacía que se valoraran las dificultades intrínsecas a la investigación
este es un tributo a Usted, como muestra de mi agradecimiento
a las palabras tan acertadas que me dijo en septiembre del 2007

ÍNDICE

| | Páginas |
|--|---------|
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| CAPÍTULO 1. Consideraciones metodológico-analíticas | |
| 1.1. Planteamiento del proceso a analizar | 20 |
| 1.2. Propósitos de la investigación | 24 |
| 1.3. Características de la investigación | 25 |
| 1.4. Situación de análisis | 29 |
| 1.5. Proceso de construcción de la investigación | 30 |
| CAPÍTULO 2. Condiciones actuales de la evaluación de la docencia a nivel superior en México | |
| 2.1. Conceptualización de evaluación y docencia | 40 |
| 2.1.1. Docencia y sus modelos de abordaje | 41 |
| 2.1.2. Aproximación a la evaluación y algunos modelos | 44 |
| 2.2. Desarrollo del campo de la evaluación de la docencia en México | 52 |
| 2.3. Políticas relacionadas con la evaluación de la docencia en las Instituciones de Educación Superior (I.E.S.) Públicas y privadas | 57 |
| 2.4. Impacto de la evaluación en las prácticas de docencia a nivel superior | 63 |
| 2.5. La evaluación de la docencia universitaria como aseguramiento de la calidad de los servicios educativos | 66 |
| 2.5.1. Evaluación de la docencia en algunas de las I.E.S. privadas de mayor prestigio en México | 77 |

**CAPÍTULO 3. La evaluación de la docencia a nivel superior
en una universidad privada**

| | |
|---|-----|
| 3.1. Reconstrucción de la historia de la Universidad Del Valle de México | 82 |
| 3.1.1. La constitución de las bases | 83 |
| 3.1.2. La expansión y fundamentación del modelo educativo | 84 |
| 3.1.3. La internacionalización | 87 |
| 3.2. Modelo Educativo Siglo XXI (M.E.S. XXI) | 91 |
| 3.2.1. El perfil del docente M.E.S. XXI | 97 |
| 3.3. El proceso de evaluación en la Universidad Del Valle de México | 99 |
| 3.3.1. El Sistema Integral de Evaluación Docente (S.I.E.D.) | 101 |
| 3.3.2. Responsables del proceso | 105 |
| 3.3.3. Instrumentos empleados | 109 |
| 3.3.3.1. Evaluación de pares | 110 |
| 3.3.3.2. Auto-evaluación | 111 |
| 3.3.3.3. Visitas a salón de clase | 113 |
| 3.3.3.4. Encuesta estudiantil | 118 |
| 3.3.3.4.1. Análisis de la encuesta estudiantil | 120 |
| 3.3.4. Condiciones y desarrollo del proceso | 123 |
| 3.4. Recuperación de algunas experiencias | 126 |
| 3.4.1. La experiencia como docente-estudiante de la U.V.M. | 133 |
| 3.5. Reflexiones del proceso | 135 |

| | Páginas |
|--|----------------|
| CAPÍTULO 4. Algunas reflexiones y consideraciones finales | |
| 4.1. Problemáticas detectadas al realizar el proceso de análisis | 137 |
| 4.2. Revisión de los alcances de la investigación | 140 |
| 4.2.1. Comparación a través de la diferencia | 143 |
| 4.3. Pendientes en la agenda de investigación | 144 |
| 4.4. Nuevas incorporaciones al proceso de evaluación | 149 |
| | |
| REFERENCIAS | 152 |
| ANEXOS | 165 |
| | |
| 1. CUADRO DE ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS DE CONSTITUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO | 166 |
| 2. CUADRO DE CARGAS ACADÉMICAS PARA PERSONAL ACADÉMICO-ADMINISTRATIVO | 168 |
| 3. FOLLETO DE DIFUSIÓN DEL SISTEMA INTEGRAL DE EVALUACIÓN DOCENTE | 169 |
| 4. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN | 171 |
| 5. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE PARES | 173 |
| 6. ENCUESTA ESTUDIANTIL PARA LECTOR ÓPTICO | 175 |
| 7. ENCUESTA ESTUDIANTIL POR COMPUTADORA | 176 |
| 8. INSTRUMENTO PARA OBSERVACIÓN DE CLASE | 177 |
| 9. CARTEL DE DIFUSIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN | 182 |
| 10. LOGÍSTICA DE CIERRE DOCENTE | 183 |
| 11. CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE EVALUACIÓN DEL S.I.E.D. | 184 |
| 12. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE UN DOCENTE | 185 |
| 13. IMÁGENES DEL CIERRE DOCENTE | 187 |
| 14. REGLAS DE ORO DEL DOCENTE DE ÉXITO | 188 |
| 15. CIRCULAR DE NOTIFICACIÓN DEL BONO DE EXCELENCIA DOCENTE | 189 |

INTRODUCCIÓN

La educación superior en la última década ha atravesado por una amplia expansión, no tan sólo de matrícula, sino de tipo de programas, modalidades e instituciones. La variedad y disponibilidad de centros ha sido de tal magnitud que es casi imposible en la actualidad mirar alrededor sin encontrarse alguna oferta educativa de este tipo.

Frente a esta realidad, las Universidades en México, han pasado por una serie de cuestionamientos sociales y teóricos venidos desde diferentes sectores. Los sistemas de educación superior han tenido que demostrar su viabilidad y pertinencia, desde la validez oficial de los estudios, la congruencia con el campo laboral del egresado, y por supuesto la calidad de los estudios que recibirán los estudiantes. Dentro de este espectro de situaciones, la valoración del trabajo académico y docente ha representado uno de los puntos nodales del cuestionamiento, por dos razones principales: por un lado la cantidad total de estudiantes que se atienden por institución y por profesor y por otro la formación, capacidad y experiencia pedagógica y didáctica que tienen los actuales docentes adscritos en estos sistemas.

Nadie puede negar que la docencia sea un trabajo complejo, lleno de una serie de demandas, que cada día se incrementan y se transforman en términos del conocimiento requerido. En consideración a su importancia histórica y social, se hace necesario valorar desde su definición, actividades, sujetos a los cuales impacta, y las nuevas condiciones institucionales en las que se desarrolla. Entonces un trabajo sobre evaluación de la docencia, ha de contemplar aspectos tales como el crecimiento del número de estudiantes que se atienden, la participación de los profesores en la discusión frente a las estrategias que se siguen para valorar y realimentar los acontecimientos y acciones surgidas en su conducción de grupos al interior de cada aula universitaria, entre algunos de los elementos relevantes. Dentro de este

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

campo es necesario precisar las características de la institución donde se lleva el proceso de valoración docente y los usos que se hacen de ésta.

Ante tal escenario y dada la importancia que tiene para el país la educación a nivel licenciatura, se hace pertinente apuntar datos obtenidos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (A.N.U.I.E.S.), referentes al crecimiento de la matrícula del nivel, considerando comparaciones entre los sectores públicos y privados.

Tabla 1. Número de estudiantes reportados en el nivel superior y su comparación con instituciones públicas y privadas.

| | HOMBRES | MUJERES | TOTAL GLOBAL |
|-----------------------|----------------|----------------|---------------------|
| PRIMER INGRESO | | | |
| TOTAL NACIONAL | 9,154 | 23, 866 | 33,020 |
| PÚBLICO | 6,722 | 16,126 | 22,848 |
| PRIVADO | 2,432 | 7,740 | 10,172 |
| REINGRESO | | | |
| TOTAL NACIONAL | 39,443 | 96,896 | 139,339 |
| PÚBLICO | 27,972 | 65,214 | 93,186 |
| PRIVADO | 11,471 | 31,682 | 43,153 |
| EGRESADOS | | | |
| 2005-2006 | | | |
| TOTAL NACIONAL | 9,243 | 23,135 | 32,378 |
| PÚBLICO | 6,221 | 14,139 | 20,360 |
| PRIVADO | 3,022 | 8,996 | 12,018 |
| TITULADOS | | | |
| 2005-2006 | | | |
| TOTAL NACIONAL | 8,899 | 21,992 | 30,891 |
| PÚBLICO | 6,230 | 13,849 | 20,079 |
| PRIVADO | 2,669 | 8,143 | 10,812 |

Fuente A.N.U.I.E.S. Elaboración propia con datos del Formato 911.9A. Ciclo escolar 2006-2007.

Incluye 20756 alumnos de la modalidad no escolarizada. A.N.U.I.E.S. (2008), http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php

De la tabla anterior resaltan dos hechos importantes: el primero es el crecimiento que ha tenido la matrícula en las instituciones privadas. En los años que abarca este reporte se observa el 30.80% de nuevo ingreso y el 38.88% son egresados de estos sistemas. En segundo lugar llama la atención la relación entre la cantidad de alumnos atendidos en los dos sectores, creciendo el impacto que tienen el sector privado y que se dan en relación de 2 a 1, así que por cada 2 alumnos inscritos en educación superior pública existe 1 inscrito en privadas.

Tales datos nos describen la fuerza que está tomando este sector tanto en los servicios que se ofrecen, la diversidad de programas ofertados y a nivel externo la cantidad de alumnos y nuevos profesionales que se insertan en el mercado laboral. Podría plantearse que el desarrollo de las instituciones privadas respondió en alguna medida al crecimiento demográfico, sin embargo la exploración de los factores desencadenantes de su éxito pueden ir más allá, visualizándose la calidad en los servicios como otro elemento a analizar.

Con este crecimiento y auge, las instituciones privadas han de reflexionar sobre la importancia y presencia que sus servicios tienen, ya que al ser la alternativa natural a la educación pública se requiere de transparentar de forma consistente los resultados que se obtienen, tanto en aprendizaje de los estudiantes, como los procesos asociados a ello entre esto la revisión continua de los planes y programas de estudio así como la formación y características de los docentes que realizan la actividad de enseñanza; esta actividad de continua revisión y crítica continua de sus servicios se puede fundamentar en el uso de herramientas de evaluación que aseguren la calidad de los servicios.

Surgen entonces, una serie de interrogantes dirigidas a las características del perfil y actividades del personal docente contratado, el cual debe contar con una sólida formación pedagógica, psicológica y didáctica que permita atender

estudiantes de manera profesional y dirigiendo las acciones de enseñanza y revisión de contenidos más allá de la intelectualización teórica y mirando a dotar de habilidades que permitan una rápida y consolidada inserción laboral.

Como se menciona antes, la cantidad de estudiantes que actualmente requieren servicios privados casi es el 50% comparado con los que se forman en las I.E.S. públicas¹, aunado a esto hemos de ser sensibles a la diversidad cultural, la feminización de la matrícula, la incorporación de las nuevas tecnologías, entre algunas situaciones que han dado un nuevo giro y matiz a la actividad de los docentes. Actualmente se puede plantear que el reto para los docentes es dirigirse a nuevos planteamiento pedagógicos, didácticos y conceptuales, mirando no tan sólo a lo que se podría plantear como escuela nueva, sino escuela que denominaría como postmoderna, donde el docente es concebido de forma distinta a lo que antes era, no tan sólo dictando clases magistrales, sino al uso y organización de información que sea relevante para los estudiantes y donde debe evitarse almacenar información, ahora son educados para manejarla e interactuar eficientemente con ella, haciendo uso responsable y ético de las fuentes, además de que ella le sirva para insertarse en un mundo globalizado y con alta exigencia laboral y un nivel elevado de competitividad.

La cantidad de estudiantes atendidos expresa por sí misma la magnitud de la importancia que tiene el sistema de educación superior privada y su desarrollo en los últimos años; también en esta reflexión es necesario identificar y comparar la cantidad de docentes comprometidos en una tarea tan importante, y con una responsabilidad social a gran escala.

De acuerdo a Rubio (2006:42), para el ciclo escolar que comprende del 2004-2005, las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas reportaron un total de 154 205 profesores y las particulares 94 577. En las públicas se

¹ Muchas instituciones particulares se orientan a la conformación de grupos numerosos para la apertura de una materia, en el caso que nos ocupa los grupos se conforman administrativamente con un mínimo de 15 estudiantes y un máximo de 50.

reportan 59 409 profesores de tiempo completo (38.5%), 11 537 de tres cuartos de tiempo y medio tiempo (7.5%) y 83 259 contratados por horas (54%). Para el sistema de particulares se reportó 9 609 de tiempo completo (10.2%), 5 580 de 30 horas y medio tiempo (20 horas) (5.9%) y 79 388 por horas (83.9%)”.

De estos datos, llama la atención la cantidad de personal involucrado en la docencia de nivel superior, y es importante detenerse a reflexionar y cuestionar los criterios de selección e ingreso a las tareas docentes; así como, la valoración que se hace de la actividad que ejercerán, los lineamientos a seguir y los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación ofrecida. Es preciso entonces aproximarse hacia la valoración del trabajo docente como una oportunidad de mejora de los sistemas educativos y de lo que ellos representan en la sociedad, superando la concepción administrativa de la evaluación que la visualiza como un certificado y mecanismo de control de calidad.

A partir del marco anterior, la presente investigación se dirigió a la recuperación de documentos, su organización sistemática, descripción de los procesos de evaluación del trabajo de los docentes en la Universidad del Valle de México, institución privada, donde su giro de servicio es ofrecer educación de nivel medio superior y superior. En esta institución a través de procesos administrativos y académicos sustentados en la planeación estratégica, se orienta a asegurar la calidad de los servicios que ofrece. Así la docencia y su evaluación son un punto importante en su operación, donde la revisión de los procesos tiene un claro control y aseguramiento del cumplimiento del modelo de docencia que se establece previamente. Podría afirmarse que en la evaluación de la docencia orienta su concepción a los controles de calidad donde el servicio educativo es un objeto de venta que debe ser asegurado y con probado reconocimiento, basándose en estándares de calidad medidos a través de los procesos de evaluación.

El estudio se plantea en la tradición metodológica comprensiva-descriptiva, en él se pretende reflejar las condiciones del proceso de evaluación del trabajo académico, y no busca explicar el por qué suceden de esa manera. Es pertinente mencionar que se reportan en esta investigación los elementos centrales de Modelo Integral de Evaluación Docente (S.I.E.D.) impulsado desde las oficinas corporativas de la Institución y operados en cada campi de la universidad de forma sistemática y siguiendo principios generales. En la búsqueda de información, no se ha encontrado reporte descrito sistemáticamente y conjuntando los distintos momentos del proceso. Sin embargo, y sin pretender reconstruir las prácticas cotidianas y singulares de los diferentes planteles de la Universidad a lo largo de toda la república, el estudio recupera los distintos instrumentos y momentos que de acuerdo a los lineamientos generales deben imperar en todos los campi.

El desarrollo de la línea de investigación sobre **EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**, ha llevado a la generación de una serie de trabajos sobre experiencias e instrumentaciones del proceso en diferentes contextos, desde la perspectiva de diferentes investigadores y con metodologías heterogéneas (Rueda, 2006a). Desde hace 10 años, las universidades del país han implantado en su operación la evaluación de la docencia como una práctica orientada, en un principio, a asegurar la calidad de los servicios que se ofrecen; pero en un segundo plano estos procesos tienen una clara inserción en el proceso de control administrativo sobre los docentes. Un tercer nivel lo representa la asociación que se ha hecho de la evaluación en los programas de mejora y deshomologación de los salarios docentes.

Para muchas de las universidades particulares, los procesos de evaluación docente se convierten en una herramienta para seleccionar y clasificar a los mejores docentes de la institución, haciéndose públicos estos resultados a los estudiantes.

En razón de lo anterior, se hace necesario estudiar de forma sistemática y ordenada, cómo es que se da el proceso y cuáles son las acciones y personas involucradas en éste, de manera tal que pueda ser un punto de reflexión en torno a lo sucedido en una de las universidades de mayor impacto en el país.

Siguiendo la línea de pensamiento de Rueda (2006:16) “la evaluación de la docencia es pues todo un reto que es mejor afrontar con acompañamiento de parte de los colegas investigadores y con la perspectiva de producir un conocimiento a partir de los profesores y para ellos, sin perder de vista que la preocupación central consiste en lograr mejores condiciones de formación profesional para los estudiantes”.

La evaluación de la docencia supone entonces una serie de elementos que aporten criterios para la toma de decisiones congruentes con las necesidades de los docentes, y no únicamente dirigidas a lo administrativo. La evaluación de la docencia supone involucrar activamente a los docentes en los procesos de análisis de su función, ya que al final estos contribuirán a mejores prácticas.

La investigación inscribe una serie de elementos descriptivos y de reconstrucción del proceso de evaluación docente de la Universidad Del Valle de México, visto como parte integral del Modelo Educativo Siglo XXI (M.E.S. XXI), y desarrollados por la institución, posicionándose como uno de los más grandes consorcios educativo de impacto nacional. Es importante resaltar, que la complejidad de la docencia y su explicación en esta universidad es grande, tal y como lo resalta Rueda (2006) los ejercicios colectivos que se pudieran llevar a cabo para determinar las características de un buen o mal profesor serían complejos y llenos de desacuerdos, ya que en la multiplicidad de áreas, academias, contenidos y tipos de encuadres pedagógicos, el proceso de valoración docente es complicado, lleno contrastes que requieren ser analizados con precisión y cuidado.

Por otra parte la investigación toma realce en la profundización de la línea de investigación arriba mencionada, adentrándose al estudio de universidades privadas. Se permite en este trabajo la recuperación y enumeración de las características del sistema de evaluación, acceder y comprender a la situación de una gran cantidad de profesores, contratados por la Universidad del Valle de México, y que se ven sometidos a procesos de evaluación de su docencia, sin poder tener la oportunidad de discutir y cuestionar; a partir de los planteamientos que se hacen se enriquece la línea de investigación sobre el área y permite hacer comparaciones entre las universidades de los sistemas públicos y privados.

En la búsqueda de información sobre el tema objeto de estudio, se encuentran algunas investigaciones que dan cuenta de la evaluación de la docencia en universidades privadas, como la Anáhuac (Loredo, Grijalva y Valenzuela, 1996; Loredo, 1999; Aguirre, Botero, Loredo, Magaña, Montano, Rigo y Vargas, 2000), y la Universidad Iberoamericana (Arbesú, García, Loredo y Monroy). Sin embargo no existen referencias sobre un trabajo de investigación que dé cuenta y sistematice la información sobre evaluación de la docencia en la universidad en estudio que aquí se reporta. La intención explícita de esta investigación fue encontrar un eje conductor entre la relación que guardan los procesos de evaluación en las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas, con la finalidad de plantear las similitudes y transferencias de procesos comunes entre unas y otras, pero con impactos diferentes sobre los docentes.

La investigación se plantea como objetivo teórico aportar elementos para avanzar en el estado de conocimiento que guarda la investigación sobre evaluación del desempeño docente, continuando con la línea de pensamiento y trabajo de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (R.I.E.D.) inscrito al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (C.O.M.I.E.). De esta forma se cuenta, con esta investigación, con elementos

que describen los procesos y estrategias que siguen en la evaluación docente y permiten enriquecer el conocimiento sobre las experiencias y prácticas realizadas en otras instituciones de nivel superior con características distintas a las públicas.

A nivel metodológico, se ofrece un panorama general de los procesos de evaluación, donde se hace uso del paradigma cualitativo y describe de manera sistemática y detallada, a partir del método de estudio de casos, los documentos y los procesos que se desarrollan en la evaluación docente como propuesta general que se aplican en los distintos campi de la Universidad del Valle de México.

Por último, a nivel social, la presente investigación toma relevancia debido a que actualmente, y de acuerdo a la Guía Universitaria publicada por la editorial Reader's Digest², la Universidad Del Valle de México, es considerada como una de las 10 mejores instituciones a nivel Superior en el sector privado; dando sentido a la trascendencia que tiene la privatización de la educación superior en México y el impacto sobre la población a nivel nacional que estudia en esta universidad.

De acuerdo a esto, es necesario advertir que al contar con 33 planteles distribuidos a lo largo de toda la república, el impacto de la evaluación docente se verá reflejado por un lado, en prácticas masivas de educación y por otro en concepciones en torno al evento de evaluación, el cual por su importancia ha de ser analizado y discutido por los distintos actores

² A nivel internacional se ha generado una tendencia a realizar mediciones por diferentes medios de comunicación colectiva, respecto a la valoración social que los empleadores y la sociedad en general atribuyen a servicios de diferente índole. Así, las universidades no han quedado exentas a esta medición; se publican mediciones globales y se elaboran listados de las universidades que son valoradas como las mejores siguiendo algunos criterios como aceptación laboral de los egresados, actualidad de los programas educativos y por supuesto actualidad de los conocimientos de los profesores, entre otros. La guía Universitaria se ha venido publicando anualmente desde año de 2003 hasta el año de la publicación de esta publicación.

involucrados. De esta forma, el trabajo aporta elementos analíticos que pueden apuntar hacia aspectos críticos de la evaluación docente y la postura teórica en modelo.

La construcción del trabajo considera la revisión de los planteamientos teóricos de conceptualización de la evaluación y la docencia, y la revisión de la historia de la institución objeto de estudio. De manera tal que, en el primer capítulo se aborda el encuadre metodológico, resaltando las características del estudio de caso como una opción viable para entender las realidades y los procesos que en ella se llevan; se fundamenta la construcción de la investigación basada en la metodología cualitativa, sus aportaciones y posibilidades hacia la investigación. Dentro de este capítulo se mencionan los propósitos teóricos, prácticos y metodológicos perseguidos en el presente documento.

El segundo capítulo lleva hacia la reflexión y clarificación de los conceptos de evaluación que se encuentran en la literatura, y su relación con la docencia, entendiendo a la evaluación no sólo como el proceso que da cuenta de los procesos de verificación y control de cumplimiento de acciones de la actividad de docencia, sino que ésta ha de cumplir una función de realimentación orientada a la mejora de la actividad docente; esta actividad no sólo ha de ser vista por una lectura de corte administrativo, sino que el proceso de valoración ha de ser mirado con un corte crítico, reflexivo y académico, transformador de las formas en las cuales se desempeña el docente en su aula de clases.

La intención del capítulo es plantear la necesidad de abordar la evaluación como un proceso más allá de lo instrumental orientado a la aplicación de instrumentos y recogida de datos, sino mirando otras aristas de tipo conceptual, político, de usos y de revisión de la propia evaluación de la evaluación. Así el presente trabajo considera que desde su inicio, es

pertinente involucrar a los actores del proceso educativo, dándoles la oportunidad de opinar, cuestionar y reflexionar sobre lo que hacen y las formas en las cuales se puede mejorar y transformar. La evaluación y el proceso que ella implica, su conceptualización, su operación en las instituciones, es una realidad compleja difícil de desentrañar y analizar, se requiere remitirla y contextualizarla en las características de la institución donde se realiza la actividad de un docente en particular. Desde estas ideas, el capítulo se dirige hacia la puntualización y exhortación de un proceso de evaluación que sea participativo y de corte cualitativo, que permita al docente ser un actor crítico de su propio proceso de evaluación.

El capítulo tercero contextualiza la institución objeto de estudio, la Universidad del Valle de México, y la cual construye a partir de su propio modelo educativo su proceso de evaluación docente, basado en el perfil de docente y de estudiante que se tiene. La institución es descrita abordando algunas de sus principales características de desarrollo académico; particularmente se hace el recorte hacia los procesos de la evaluación de la docencia que se ejecutan y operan actualmente, independientemente de la cantidad de horas o tipo de contrato del docente. El capítulo se concentra en la historia y al desarrollo de las principales etapas por las cuales ha atravesado la institución, hasta llegar a ser parte de la transnacional Laureate International Universities, que encuentra su máxima expresión en la consolidación de 33 campi en la República Mexicana. En este capítulo, se presentan y describen los procesos, instrumentos e insumos de las etapas de evaluación que se aplican de manera generalizada en los campi, reconstruyendo los momentos y actores involucrados de éstos, pero sin llegar a la especificidad de los usos contextuales.

Por último, en el capítulo cuarto recupera el análisis de diferentes situaciones y problemáticas que se enfrentaron a lo largo de la búsqueda de la información. Asimismo, se da cuenta de las reflexiones surgidas del proceso y

consideraciones y propuestas que se pueden hacer al modelo de evaluación a partir de las propias dinámicas y circunstancias vividas en la institución y comentadas por algunos de los actores del proceso que tomaron voz y vida en este trabajo. El capítulo define algunas ideas sobre formas alternativas y opciones de corte práctico que pueden ser retomadas para profundizar en un proceso de evaluación docente, dirigido a la revisión crítica de la actividad docente, no siendo prioridad los criterios de corte administrativo. Se incluye un apartado de acontecimientos recientes que relacionados con la evaluación de la docencia.

He de agradecer a muchas personas que colaboraron en la realización de este trabajo, su apoyo en diferentes niveles contribuyó a que se diera cuerpo a lo aquí expresado. En particular a mis informantes, quienes teniendo un alto compromiso institucional, también son personas críticas y reflexivas frente al quehacer docente que se lleva a cabo en la universidad, y gracias a sus comentarios y aportes pudieron brindar elementos para analizar la situación de la evaluación docente en la Universidad Del Valle de México.

La teoría es lo que nos permite ver lo que queremos ver
Albert Einstein

CAPÍTULO 1

Consideraciones metodológico-analíticas

1.1. Planteamiento del proceso a analizar

Durante los últimos 10 años los docentes de nivel superior han atravesado por una transformación singular en lo que refiere a la valoración de su trabajo: la cultura de la evaluación se les hace presente diariamente.

Un docente sabe desde su contratación, específicamente en las instituciones particulares, que su docencia será seguida puntualmente a través de diferentes medios y por distintas instancias institucionales. Entonces, la evaluación no es algo negociable, sino que es algo intrínseco a la propia actividad.

Desde la mirada de estas instituciones, la evaluación aparentemente es un proceso inmerso en la actividad educativa, y natural a éste. Sin embargo, en el fondo, para las instituciones privadas se convierte en una herramienta de control y aseguramiento de la calidad de los servicios y deja de lado algunos factores psicológicos y pedagógicos en torno al proceso.

La reflexión a partir de distintas lecturas y autores, entre ellos House (1994), Santos Guerra (1995,1998 y 2000) permite que se analice la evaluación desde distintos vectores. El estudio de los procesos y medios que se emplean en la evaluación docente cobra importancia, por las siguientes razones:

a) la evaluación de la docencia es **un proceso social**, a partir del cual el propio docente tendría que reflexionar y perfeccionar su trabajo, acudiendo a las diferentes dimensiones a las cuales refiere su actividad profesional y social. El docente es un ser en continua transformación, y ha de adaptarse a las nuevas condiciones de información y a las necesidades culturales de los estudiantes.

b) la evaluación es un **proceso de orden antropológico**, en el cual el ser humano retoma su historia y su comparación con otros individuos, de manera tal que le permita ubicar su existencia con respecto a otros y sus semejanzas como ser humano y docente. La idea de ser humano en la evaluación, debe ser orientada a la mejora y perfeccionamiento de las acciones humanas que se desarrollan en la enseñanza.

c) la evaluación se considera como **un evento pedagógico** ya que éste aporta elementos de orden educativo, axiológico y filosófico, donde se cuestiona lo que se hace, además del sentido intencionado de lo hecho en el aula, frente a los alumnos, y con la responsabilidad de trabajar un programa de estudios en un tiempo en específico. Dentro de esta cualidad pedagógica la evaluación ha de mantener un carácter informativo y de mejora, que permita al docente reconstruir y resignificar sus prácticas en el aula.

d) la evaluación es un **proceso de orden psicológico**, ya que en él confluyen emociones individuales y percepciones del proceso a enfrentar, y que necesariamente repercute en la interpretación que el docente hace de su propia actividad y su reconstrucción.

e) la evaluación se considera un evento **de orden político**, implica la negociación y necesariamente la toma de decisiones, que afectan la actividad docente; en este aspecto se reconoce la autoridad y el poder implícito en la aplicación de cualquier acción evaluativa.

f) la evaluación docente es un **proceso ético** y las implicaciones de poder que de ella se generan, donde evaluado y evaluador mantienen una relación vertical y autoridad y de legitimación de uno sobre otro. En este proceso la relación del docente en la mayoría de las ocasiones, es pasiva recibiendo y sin la posibilidad cuestionar los procesos empleados y los resultados que viven a partir de la evaluación de su trabajo, así sólo asumen las consecuencias, pocas veces se participa en el diseño del proceso.

En razón de lo anterior, la presente investigación se suma a la intención de presentar de forma sistematizada el proceso de evaluación de un contexto privado, orientándose hacia la reflexión el modelo que instrumenta en el ámbito de la Universidad Del Valle de México, para evaluar a los docentes, partiendo desde su contratación hasta su desempeño.

Analizar el fenómeno de la evaluación en una institución privada, no es tarea sencilla, ya que para ello se requiere acceder a la información, así como de un tratamiento cuidadoso de lo que se conoce y de lo que los informantes están en disponibilidad de aportar.

En este sentido, la presente investigación, da cuenta de una serie de elementos que articulan y reconstruyen lo sucedido al interior de la institución en términos de la evaluación de sus docentes, recuperando el modelo propuesto y sus distintos momentos.

Durante el desarrollo del trabajo fueron surgiendo diversas interrogantes, con niveles de reflexión y análisis diferentes, manifestándose diferencialmente. Estas interrogantes, aunque no pretenden ser resueltas con la presente investigación, se presentan al lector como una forma introductoria a la discusión sobre la evaluación docente en la Universidad Del Valle de México. El afán no es dar respuesta a todas, sino dejarlas en el tintero como directrices y ámbitos a considerar en la agenda futura.

Con lo anterior se plantean los cuestionamientos siguientes:

- 1) De lo social de la evaluación, ¿los docentes usan la evaluación como un elemento para mejorar y reflexionar sobre su práctica? ¿se ha propiciado de parte de la institución el uso de los resultados para generar discusiones colegiadas?
- 2) En el proceso de orden antropológico, ¿qué concepto tiene el docente que trabaja en la U.V.M., de su propio proceso de evaluación y si éste retoma las características de su actividad de enseñanza y lo que se espera de ésta?
- 3) Como un evento pedagógico ¿cómo los procesos de evaluación docente se convierten en aportaciones que permitan discutir, reflexionar y mejorar el trabajo académico que se lleva en la universidad?
- 4) Desde el orden psicológico ¿qué emociones e interacciones se generan en los docentes que reciben los resultados de su evaluación y cómo ésta impacta su trabajo de docencia?, ¿éstos resultados influyen en la carga horaria asignada y la relación que guardan con sus autoridades?
- 5) A partir del encuadre político, ¿qué usos hace la universidad de los resultados de la evaluación docente?, ¿se queda sólo como conocimiento dentro del campus, o trascienden a otras esferas administrativas de toma de decisiones?
- 6) Desde el plano ético, los docentes ¿reciben alguna compensación o consecuencia a partir de sus resultados en la evaluación?, ¿cuál es la percepción que tienen los docentes de la evaluación que se les hace?, ¿perciben los docentes congruencia entre los fines o usos de poder que se le da a la evaluación docente y la mejora de la función que realizan?

De esta manera, el lector puede percibir que los planteamientos al ser muy ambiciosos, recuperar la idea de la reflexión crítica de un proceso, que en su misma naturaleza entraña la complejidad de la propia evaluación docente y las distintas aristas y connotaciones que puede tomar el proceso.

La reconstrucción apunta hacia la descripción del proceso de evaluación y los fundamentos que tiene. Su importancia radica en sistematizar y documentar diferentes aspectos de lo que la Universidad Del Valle de México trabaja como una de sus fundamentos pedagógicos que dan calidad a los servicios educativos que ofrece, se trata de relacionar el Modelo Educativo con el Modelo de Evaluación de la docencia, explicitando sus relaciones y contradicciones.

1.2. Propósitos de la investigación

La investigación pretende alcanzar los propósitos siguientes:

A nivel teórico:

- Contribuir al estado de conocimiento sobre las prácticas de evaluación de la docencia en México, en particular en universidades privadas, con una descripción detallada que permita profundizar en los procesos de evaluación docente en la Universidad Del Valle de México.
- Brindar elementos de revisión de la relación que guarda el modelo de evaluación de la Universidad Del Valle de México con la construcción de su modelo educativo.
- Ofrecer un panorama general de los procesos que se suceden diariamente en el contexto cotidiano de la institución, en términos de la evaluación docente, a partir de las políticas generadas en las instituciones públicas y cómo éstas se adoptan en las instituciones privadas.

A nivel práctico:

- Proporcionar una compilación de los documentos empleados en el modelo de evaluación docente y sirva de referencia a otras investigaciones.

- Identificar los procesos, instrumentos, actores y momentos que se emplean en la evaluación de la docencia universitaria en la Universidad Del Valle de México.
- Delinear el uso del portafolios docente como una propuesta de continuidad del Modelo de Evaluación de la Docencia, que permita perfeccionar el trabajo partiendo de la reflexión de las actividades que desarrolla el docente en el aula e implicadas en el Modelo Educativo.

A nivel metodológico:

- Retomar la metodología cualitativa, específicamente el estudio de caso, para analizar la situación en torno a la evaluación de la docencia en una institución particular de nivel superior.
- Aportar a la institución objeto de estudio un trabajo sistemático de recolección y análisis de su proceso de evaluación de la docencia, haciendo puntualización en los momentos fundamentales así como de aquellos que se sugiere sean revisados, redimensionados y discutidos por la comunidad académica.

Así, el marco referencial de la investigación se orienta hacia un nivel descriptivo, que articule los elementos del proceso de evaluación, recreando las distintas fases del proceso de evaluación de la docencia, y como éstas se viven. Es importante revisar en conjunto los niveles de aproximación del trabajo, y que dan cuenta de una investigación cualitativa de corte descriptivo-comprensivo.

1.3. Características de la investigación

El proceso de reconstrucción de una situación determinada, implica que el investigador se apropie de metodologías que le faculten la descripción y recuperación de los significados sociales que un escenario presenta.

Los métodos cuantitativos y cualitativos han llegado a un momento de reconciliación y comprensión, así como de una fructífera conjunción de las

bondades que cada paradigma tiene y los aportes metodológicos que se hacen desde su forma particular de trabajar, así en la actualidad, se permiten mutuamente entremezclarse para aportar nuevas formas de comprensión de la realidad.

El escenario escolar y los procesos de evaluación, considerando sus actores e instrumentos, no resultan de fácil acceso, por lo cual se requiere de observar con paciencia el desarrollo de éstos. En ocasiones acceder a documentos y testimonios de los actores de eventos educativos, pone en juego la confidencialidad de las instituciones y atemoriza a quienes son invitados a compartir experiencias.

Estar en una realidad, que por compleja en su naturaleza, significa tener ojos analíticos, capacidad de discernimiento en la captación de momentos significativos, y se requiere de un alto grado de capacidad de análisis para intentar reconstruir todo aquello que se presenta en un desorden, pero que para el investigador tienen un significado en su objeto de estudio. Para localizar información, documentos, vivir experiencias, escuchar comentarios, requiere entonces de paciencia, para registrar lo que dará sentido y ayudará a la reconstrucción de la situación.

Lo antes dicho anuncia el corte del trabajo, el cual se ubica dentro de los estudios de corte cualitativo, siendo un estudio de caso; se adopta esta metodología dadas las características del propio objeto y lo que el contexto de trabajo ofrece, así como las intenciones de estudiar en la institución: dar cuenta de los procesos de evaluación, haciendo su descripción puntual y detallada, a través de la recuperación de documentos y experiencias de algunos participantes de la comunidad.

De acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1999) y Neiman y Quaranta (2006) el estudio de caso es interesante porque el caso en sí mismo plantea utilidad para cierta comunidad, y su estudio permitirá profundizar en los

planteamientos de una teoría que se encuentra en desarrollo. En este sentido se vuelve valioso por la particularización y la profundización del objeto. Se puede decir que estudio de caso no es una metodología sino la es una elección de un objeto a ser estudiado.

Los estudios de caso permiten recuperar realidades sociales y su complejidad, recurriendo a los marcos donde se producen. La fuerza metodológica de éstos radica en el hecho de que tomar un situación como ejemplo, explorarla y representarla desde lo sucedido en ella (Stark y Torrance, 2006) da cuenta de los acontecimientos en torno al objeto de estudio que se pretende describir.

Se considera una investigación de orden cualitativo, ya que hace referencia a los procesos y sus cualidades que emergen a partir de lo encontrado en los instrumentos y procesos de la valoración docente en estudio, En esta investigación en particular los procesos de evaluación docente. Dentro de los paradigmas cualitativos, es importante reconocer que la mirada de una cultura y su forma de retomar un proceso, cómo la evaluación de docentes, resulta valioso para la comprensión de la docencia y sus prácticas particulares en la universidad.

Dadas las características del proceso a estudiar, se consideró que el estudio de caso representa la forma más pertinente de abordarlo ya que “de un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes...” (Stake, 1998, citado en Sandín, 2003: 11,15).

Desde esta perspectiva, el estudio de caso permite hacer un recorrido descriptivo que da cuenta de los procesos que en evaluación docente se llevan a cabo en la Universidad Del Valle de México, haciendo uso de las principales características del método como son: ser particular, descriptivo,

heurístico e inductivo, dando así idea de lo que sucede en un lugar determinado. Retomando a Stake (2007) la investigación con estudios de caso permite hacer un recorrido de reconstrucción de una situación en particular, aportando las peculiaridades que se encuentran en ella, en este sentido permite dar cuenta de las sencillas características definitorias de un contexto establecido específicamente para realizar el estudio.

No se pretende ejemplificar como “la mejor manera” de evaluar docentes, sino dar cuenta de lo que sucede en este contexto, es decir, elegir un pasaje específico que arroja elementos a recuperar y ordenar los datos, y así aportar elementos de orden teórico para comprender lo que sucede en esta institución, contribuyendo hacia la línea de investigación en general.

El valor del estudio de caso, nos aproxima hacia la secuencia lógica de pensamiento y reflexión, donde la descripción del contexto específico referenciado en el trabajo sienta las bases para la comprensión de lo sucedido en evaluación de la docencia en la Universidad Del Valle de México.

Considerando los patrones metodológicos a cubrir, al elegir esta forma de recuperar y presentar los datos de esta investigación, se cumplen con los criterios de validez interna que se sugieren en las metodologías cuantitativas, ya que aquí lo válido radica en la intención de captar la veracidad de lo ocurrido y constatar que efectivamente los procesos suceden como se reportan.

A pesar de todas las ventajas que se han delineado, podría mencionarse que el propio estudio de caso tiene limitantes propias. Entre algunas de las limitantes que se pueden mencionar se encuentra la propia especificidad del estudio, el cual no puede ser comparable a otros contextos, y donde además el tiempo histórico va determinando las propias características y validez de los datos.

La subjetividad del investigador al momento de reconstruir los datos, puede dar un giro a aquello que se aprecia como valioso, y dejar de lado algunos aspectos llamativos e importantes de la propia reconstrucción de la situación. El estudio de caso, implica la selección de una cierta población en la cual el investigador conoce de antemano que un fenómeno en particular está sucediendo, y así tiene ya un interés predeterminado por estudiarlo, lo cual conlleva una fuerte carga de ventaja sobre el objeto de estudio a estudiar. Implica por supuesto la imposibilidad de realizar generalizaciones sobre los hallazgos encontrados.

1.4. Situación de análisis

La Universidad Del Valle de México, es una institución que en los últimos 10 años, entre los indicadores que marcan su trascendencia nacional se encuentra: el número de campi que tiene, el número de programas académicos de licenciatura y posgrado que se ofertan, la matrícula a lo largo de todo el país, la cantidad de docentes que trabajan en la institución, entre otros aspectos. Pero más allá de las cantidades, el análisis de este proceso ha de mirar hacia la complejidad que significa la operación de la institución, y las características conceptuales y técnicas de las cuales se apropia para realizar su actividad académica.

Comprender la diversidad de ideas en los diferentes campi, y su apego a un solo modelo de evaluación, significa preguntarse sobre el funcionamiento y apropiación de las características del propio modelo. La exploración de corte factual de los instrumentos da relevancia ya que se conoce poco sobre sus prácticas de evaluación y organización.

Dentro de sus características la Universidad Del Valle de México es en el país, una de las instituciones que da a conocer a todos sus estudiantes, administrativos y docentes el modelo educativo bajo el cual se trabaja y se forman a los estudiantes, así mismo se da a conocer la pertinencia y

congruencia que tienen los procesos de operación con las decisiones académicas que se toman. Desde que el estudiante aspira a ingresar, se le comunican las características de los planes de estudio, y se le asegura que la calidad de los docentes está probada y asegurada a través de un sistema de evaluación.

De acuerdo a datos obtenidos del anuario estadístico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (A.N.U.I.E.S.) en el año 2001, el total de docentes que reporta la institución asciende a 2436, siendo 109 de tiempo completo, 91 de medio tiempo y 2236 contratado por horas. (ANUIES 2001).¹ Dados los números, resulta de alto impacto el trabajo que en evaluación de docentes se hace y las características que éste tiene. Adicionalmente es pertinente reflexionar sobre la pertinencia del sistema de evaluación y su aplicación en los diferentes campi de la institución, además se aplica a todos los docentes independientemente de la carrera que impartan.

La investigación se llevó a cabo a partir de la recuperación del proceso de evaluación en general y de los formatos en particular, que son entregados a los docentes para realizar sus procesos de evaluación, corroborando que el proceso sea el mismo en los diferentes campus de la universidad.

1.5. Proceso de construcción de la investigación

Para realizar la investigación se recurrió a la observación de los procesos de evaluación, tanto en rol de docente y de estudiante. Se recuperaron documentos internos de trabajo y que son entregados a los docentes como parte de su evaluación; cabe señalar que quien investiga, forma parte de la planta académica de uno de los campus de la Universidad Del Valle de

¹ Por cuestiones de comparación con la otra universidad de la cual se tienen estudios sobre los procesos de evaluación se toma como referencia la cantidad de docentes en la Universidad Iberoamericana. En el mismo anuario estadístico se reportan 1883 docentes siendo 319 de tiempo completo, 60 de medio tiempo y 1504 de tiempo parcial.

México. A lo largo de 2 años se recuperaron los diferentes formatos presentados en la investigación; con la finalidad de verificar si eran los mismos en los demás campus se recurrió a consultar a docentes de otros campi, incluyendo el alma mater San Rafael.

Las etapas de investigación fueron las siguientes:

- a) Revisión bibliográfica de los diferentes materiales publicados en relación al tema de evaluación docente y a partir de la cual, se inscribe y deriva el presente trabajo. Así mismo, se asistió a la biblioteca del Campus San Rafael “Alma Mater”, a consultar documentos sobre la historia y la administración de la universidad en ellos se da cuenta de las condiciones del proceso de evaluación y de construcción conceptual académica de la institución.
- b) Búsqueda y revisión de los instrumentos empleados, lo cual se hizo desde el año 2005. Se asistió a todas las juntas de inicio de período escolar, así como a las sesiones de entrega de evaluación de docentes, acompañada de otros docentes, para verificar que el proceso de entrega de resultados fuera para semejante en todos.
- c) Inscripción a un programa de estudios de posgrado (Maestría en Ciencias de la Educación)², para acceder a la evaluación desde la perspectiva de la investigadora pero, en rol de estudiante del Campus San Rafael. Desde 2006, al pertenecer a la comunidad estudiantil de la universidad, se vivió la aplicación de la encuesta estudiantil; así también en la asistencia a clases se escuchó y pudo registrar el discurso de los propios docentes y estudiantes frente a la evaluación que hacen de sus profesores.

² El Programa de Maestría se cursó de acuerdo a los requisitos formales de inscripción para estudiantes que establece la Universidad Del Valle de México, se cursaron en modalidad escolarizada las 11 de las 18 materias que establece el plan de estudios, asistiendo a clase los días lunes a viernes en horarios de 19:00 a 22:00 horas.

- d) Se realizaron algunas entrevistas no formales, con docentes, estudiantes y coordinadores de academia y programa, los cuales proporcionaron datos importantes con respecto a la percepción del proceso de evaluación de la docencia. Las preguntas planteadas versaban en términos del conocimiento acerca del sistema evaluación docente, su opinión acerca del proceso y algunas de las problemáticas que hubieran tenido durante el proceso de evaluación de la docencia.
- e) La última fase la constituyó el análisis y sistematización del proceso realizando el análisis de los instrumentos empleados y la comparación con la congruencia del modelo educativo.

El análisis e interpretación de los documentos e instrumentos localizados, para dar cuenta y sistematizar la información del modelo de evaluación de la Universidad Del Valle de México, se hace continuando los avances que sobre la investigación de la evaluación de la docencia posee la línea general trabajada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa a través de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia³ y donde, se ha trabajado sobre la conceptualización de la evaluación docente y como objeto de estudio general y la instrumentación, procesos y puntualización de algunas problemáticas derivadas del proceso en distintas instituciones públicas del país. Particularmente se retoma la idea de explicitar las prácticas actuales que se realizan en las instituciones.

Dentro de las líneas marcadas por la Red resaltan los trabajos de García, Loredo, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda (2004) y Arbesú, Díaz-Barriga, Elizalde, Luna, Rigo, Rueda y Torquemada (2006) donde se establecen los elementos que se deben considerar en la metodología y teoría relacionada con la evaluación, además de establecer cuáles han sido las principales

³ La línea cuenta 11 investigadores siendo el coordinador Mario Rueda Beltrán. Se tiene una página electrónica <http://www.cesu.unam.mx/eval-docencia/>, la cual contiene materiales que han sido publicados por el grupo producto de los avances de investigación.

aportaciones que se hacen a partir de la investigación en el campo a lo largo de los años.

Entonces la presente investigación se dirige a contribuir al conocimiento del grupo de investigadores, mirando hacia la situación que atraviesan las universidades particulares en México, en donde la evaluación de la docencia se convierte en herramienta de aseguramiento de calidad⁴.

⁴ El concepto de calidad en educación ha sido ampliamente usado y discutido. Este se relaciona directamente con la evaluación en el sentido de que permite verificar las formas de hacer y cumplir con los estándares establecidos por la institución. Se puede entender por calidad el cumplimiento de las actividades que tienen congruencia con los fines marcados por la institución y por su modelo educativo. Así la evaluación se encarga en su ascensión instrumental de dar cuenta de este cumplimiento.

Evaluación de la docencia, ese espejo que refleja nuestra imagen a partir de la mirada del otro; habilidades, actitudes, formas de ser y de comunicar, imagen que por momentos nos conduce a la autocomplacencia, imagen que en ocasiones molesta e incómoda, pero al fin y al cabo, imagen necesaria. Evaluación de la docencia, la puerta que nos posibilita un reencuentro con el análisis y la reflexión de la práctica docente.

Javier Loredo

CAPITULO 2

CONDICIONES ACTUALES DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA A NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO

La profesión de maestro es tan antigua como la existencia de la humanidad, ya que desde los inicios del hombre fue necesario que unos a otros se “enseñarán” las formas adecuadas para sobrevivir.

Sin embargo, estas formas, fueron paulatinamente transformándose y haciéndose más sofisticadas, hasta que el desarrollo de técnicas e instrumentos propios de la enseñanza derivaron en diferentes postulados teóricos en torno a las maneras propicias para enseñar.

Actualmente los docentes son confrontados sobre las habilidades necesarias que han de requerir para enfrentar los nuevos escenarios de trabajo, donde las condiciones son de continuo cambio, esto implica que los docentes y su

práctica se re-conceptualicen en los escenarios universitarios contemporáneos (Mérida, 2006; Manjón, s/f; Guerrero y Castro, 1999).

La discusión entre quién es un “buen” y un “mal” maestro, no tan sólo se ha relacionado con la percepción que tienen los estudiantes de los docentes, sino con las apreciaciones que autoridades e instituciones tienen de aquellos a quienes confían la responsabilidad de educar. Entonces ser un “buen” o “mal” maestro no tan sólo depende de circunstancias teóricas y epistemológicas del conocimiento que se imparte (o construye se diría actualmente), sino de circunstancias técnicas y recursos metodológicos que requiere cada institución para hacer realidad sus metas.

La profesión docente no permite improvisaciones, no basta ser capaz de desempeñarse en una actividad específica en particular siendo un profesional avezado en el área de conocimiento, la actividad de enseñanza requiere una serie de habilidades didácticas, pedagógicas, y metodológicas específicas que permitan llevar a los estudiantes al manejo cognitivo adecuado de la información por área de conocimiento, que más adelante usarán como herramienta de trabajo.

Formarse como docente supone tener un encuadre desde lo macro y micro institucional. A nivel macro se puede considerar la perspectiva de la política educativa y como está se ve consolidada en la Institución de trabajo, así para los docentes de escuelas privadas las líneas de política institucional se referirán a las certificaciones que busque conseguir. Recordemos que estas instituciones no tienen apoyo del estado para sobrevivir financieramente, por lo cual su operación depende exclusivamente de las colegiaturas de los alumnos inscritos. De esta forma la búsqueda de matrícula se convierte en prioridad y una de las formas es asegurar que los docentes frente a grupo tengan la preparación necesaria para brindar servicios adecuados a las necesidades del país en lo general y del estudiante en particular.

A nivel micro institucional podemos plantear que la postura pedagógica de la institución y las corrientes actuales de la psicología que la institución quiera adoptar. De este aspecto se derivara la propuesta de planeación didáctica y metodológica que el docente adoptará en el marco de la institución.

Montenegro (2003), establece que la profesión docente se realiza a través de una serie de acciones en las cuales se fundamenta como son: la planeación, desarrollo, evaluación y control de los procesos curriculares, que dan sentido a la actividad. Así también el docente debe considerar que su trabajo es con personas, con quienes mantiene una continua interacción, lo cual le exige un manejo integro de sus procesos personales.

El docente de nivel superior, en su actuar cotidiano, mantiene implícitas creencias sobre la “mejor” manera de planear, conducir y evaluar su clase, esto particulariza los métodos a través de los cuales enseña a sus estudiantes. La teoría psicológica y pedagógica sustentada en el docente, no necesariamente es la que mantiene la institución en su modelo educativo, haciendo que en muchas ocasiones lo que se plantea no sea consolidado en el aula con los estudiantes.

Es necesario entonces que las instituciones definan de acuerdo a sus misiones, visiones y perfiles de egreso de los estudiantes, lo que requieren de un docente en su trabajo y práctica cotidiana en el aula. Cada institución ha de establecer con claridad las características de docencia que busca, pues no necesariamente un buen profesionista será un “buen docente” (Rueda y Rodríguez, 1996; Diez Barroso, 2000). Definir los “buenos profesores” que se mantienen en las instituciones, deben ser mirados por la evaluación de su trabajo de forma que les ayude a ser perfeccionarse cada día, y así alcanzar las metas buscadas por los alumnos y la institución.

La evaluación más que un proceso de control y cumplimiento de fines y logros administrativos, debe permitir al docente revisarse y replantear su pensamiento

psicológico y pedagógico en torno a la enseñanza; la evaluación es el instrumento de revisión de la práctica la cual debe ser discutida en términos de las características del contenido a enseñar, de la naturaleza de la enseñanza (teórica, procedimental, de campo, etc.), de las concepciones didácticas del profesor y de su postura psicopedagógica en torno a su trabajo (Díaz-Barriga & Rigo, 2006 y Figueroa, 2006).

La evaluación de la docencia se convierte en un campo de trabajo que permite a las instituciones revisar sus procesos de docencia desde diferentes ópticas, ha de ser un elemento que propicie la discusión entre los diferentes actores, orientándose a la explicitación de posiciones académicas, las cuales no deberían ser excluyentes, sino complementarias, siguiendo todo espíritu universitario; sin embargo, al parecer la evaluación es en la actualidad un instrumento determinado a priori de discusiones colegiadas, ocasionando que la comunidad quede excluida; parece ser que el único que se ha mantenido expectante y poco involucrado en el proceso, sólo de forma receptiva, a quien se le mide y recibe los comentarios ha quedado fuera: el docente.

La evaluación de la docencia es una actividad que ha permitido a las instituciones de educación superior se revisen en conjunto, entonces la evaluación según Fresán y Vera (2004) es concebida como una valoración de las competencias de los profesores; su finalidad está encaminada a obtener información que permita la toma de decisiones institucionales para lograr una mejor calidad de la enseñanza. En este sentido los autores enfatizan que en gran medida la calidad de una institución depende de la calidad del docente.

Gil (1999:2) plantea que durante la década de los ochentas en México los docentes atravesaron por una serie de transformaciones vertiginosas las cuales significan nuevos retos en términos del trabajo que han de realizar y su condición como profesionales dedicados a la enseñanza, algunas de las interrogantes y reflexiones son: “¿qué ha pasado con los académicos mexicanos en la década de los noventa? ¿Han sido actores en los procesos

académicos y políticos ocurridos en sus instituciones a lo largo de la década? ¿Han podido jugar el papel de sujetos activos en la transformación de los referentes dominantes para reconocer su propia actividad, o más bien, han quedado sujetos -atorados- en redes novedosas de la relación generados por otros, cuestión que los reduce, en ocasiones a meros espectadores del cambio de las universidades o en el extremo, a rehenes de un sistema ajeno y poderoso, avasallante?”.

Es con estos retos, que se plantea la evaluación de la docencia, entendiendo que ella representa una fuente continua de elementos de reflexión y análisis de las actividades cotidianas de los docentes. Así, la evaluación de la docencia como campo de estudio se constituye por diversos elementos: por un lado implica considerar los enfoques que la componen y con los cuales los evaluadores tendrán que tomar postura. García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda (2004) establecen que en la evaluación de la docencia coexisten los enfoques de control por un lado y por el otro, la postura del perfeccionamiento. En estos dos enfoques, la teoría de la evaluación docente sustenta sustancialmente sus acciones, permitiendo que los operadores y diseñadores de instrumentos dirijan sus acciones.

En educación superior las políticas impulsadas por el gobierno se han dirigido a proponer y controlar los procesos de evaluación en todos los sentidos del campo educativo, así el proceso cuenta con regulaciones de orden jurídico y científico que le dan sustento. Mendoza (1997), Gago (1998) y Gago (2002) mencionan la importancia que para la educación superior ha tenido CONAEVA¹, la cual surge como política derivada del Programa de

¹ Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, fue creada en 1989 su misión es generar y articular programas que permitan desarrollar una cultura de evaluación en las instituciones de Educación Superior, estos se avocarán a realizar evaluaciones específicas de los diferentes aspectos, funciones y elementos de la educación superior. La idea de la Comisión es desarrollar paulatinamente la evaluación que permita mejorar la calidad de la educación de forma cualitativa, operacionalmente la CONAEVA propuso la creación de unidades de evaluación al interno de cada institución, para paulatinamente crear algunas instituciones externas que colaboraran en la evaluación.

Modernización Educativa. A partir de la década de los noventas se enfatizan las políticas dirigidas a la mejora de la calidad de la educación vía el incremento de asignación de recursos económicos a las Instituciones de Educación Superior (I.E.S.), entre estos apareció el Programa de Fortalecimiento Institucional (P.I.F.I.), y en sus subprogramas se encuentra el Programa de Mejoramiento al Profesorado (P.R.O.M.E.P.)², que impulsa particularmente la creación de cuerpos académicos y la formación continua de los profesores para alcanzar grados académicos superiores a la licenciatura, de manera tal que puedan mejorar la calidad de la educación que ofrecen.

Este programa ha apoyado e impulsado al perfeccionamiento de los profesores de carrera, y tiende a impulsar la generación de nuevo conocimiento como base de la docencia; de acuerdo a los lineamientos un profesor que alcanza el perfil deseable de P.R.O.M.E.P., está en condiciones de ingresar al Sistema Nacional de Investigadores, lo cual asegura su calidad como docente de educación superior.

Hasta aquí entonces la docencia y su actividad en aula, se relaciona directamente con la obtención del grado académico deseable para la institución, y la investigación, sin embargo se da poco énfasis al perfeccionamiento de la actividad frente a grupo y lo que ella supone.

En estos términos, la evaluación del trabajo docente se convierte en la herramienta fundamental para aproximarse al conocimiento de lo que hace el profesor, en términos del cumplimiento del quehacer administrativo, analizando lo aparente de la docencia y como rendición de cuentas y así alcanzar el acceso a programas de mejoramiento. La aplicación de programas de acceso a

² Se le conoce Coloquialmente como P.R.O.M.E.P., se dirige principalmente a docentes de carrera (Tiempo Completo) y proporciona apoyos económicos complementarios al salario base para realizar estudios de posgrado su finalidad es impulsar la habilitación de los docentes a través de los estudios de posgrado de alta excelencia académica, y por otra lado propiciar el establecimiento de Cuerpos Académicos orientados a la producción de conocimiento de vanguardia. A la fecha el P.R.O.M.E.P. reporta un total de 6,123 becas asignadas con una eficiencia en la obtención del grado de 88.97%. El programa también ha generado 10,212 nuevas plazas de profesores de tiempo completo.

recursos es una fortaleza que no debe soslayarse, sin embargo el conocimiento de la actividad del docente a través de la programas de evaluación con sus respectivos instrumentos y procesos es una oportunidad para la mejora dentro del aula, y los procesos académicos que se siguen, el cual ha de superar el control y supervisión desde la administración.

Ninguna política tiende por sí sola a mejorar la actividad del docente, es necesario reflexionar y valorar las acciones que se dan en las Instituciones y los responsables de la evaluación, así la evaluación no es un fin en sí mismo, sino es una herramienta de uso continuo que debe emplearse como medio continuo en la actividad educativa.

2.1. Conceptualización de evaluación y docencia

Adentrarse en el campo del conocimiento de las actividades que desarrolla un docente en su aula, lleva a reflexionar en la serie de acciones que se realizan para conducir una clase, y por supuesto implica el adoptar una forma de organización de tales comportamientos que permitan conocer las estrategias adecuadas para evaluar y conocer su desempeño.

En la práctica docente confluyen un sin número de posibilidades para adentrarse en su análisis; en esta labor se pueden identificar las ideas pedagógicas y psicológicas que se tienen de la propia actividad, las creencias que se van cambiando conforme se adquiere experiencia, así como lo que el profesor considera importante cuidar dentro de su trabajo en aula. Es necesario enfatizar que las creencias del profesor en torno a su actividad y a cómo se va ésta construyendo puede ser uno de los puntos de partida para evaluar su desempeño.

Evaluar tal actividad, entonces tiene un grado de complejidad muy alto, ya que si definir la docencia es difícil, adoptar una postura de evaluación ante un campo no definido resulta doblemente complicado, es como medir un fantasma

(idea “fantasmogórica”): cada quien lo ve y percibe en su dimensión, pero si se intenta verificar su existencia desde la experiencia personal de cada individuo, resulta complejo y ambiguo. La docencia es apreciada por cada uno de nosotros de acuerdo a nuestra historia del “buen” o “mal” maestro, pero también esta subjetividad se relaciona con las formas y herramientas con que hemos valorado y consideramos útiles para sistematizar nuestra experiencia.

2.1.1. Docencia y sus modelos de abordaje

Para el análisis de la actividad docente es necesario centrar la atención en su definición y conceptualización que significa esta actividad. Además es importante reconocer específicamente las características del docente universitario y su impacto social.

Si bien es cierto cada institución de acuerdo a sus idearios educativos requiere perfiles docentes específicos, también es cierto que la evolución del conocimiento psicopedagógico ha determinado la actividad docente. Hemos entonces transitado de los modelos de educación tradicional hacia modelos poco directivos del aprendizaje, transformando la figura del *magister dister* hacia la figura de facilitadores de aprendizaje.

Sin el ánimo de ser exhaustivos podría mencionarse al menos 4 tradiciones de análisis de la docencia, desde las cuales se retoma su definición, y es partir de ellas que se vincula la evaluación de su actividad, relacionada directamente con los fines y usos que la institución hará de los resultados.

Chehaybar, Cuahuteotitita, Miguel, Rabell, Rodríguez y Cárdenas, (1996) Romero (s/f) establecen que al ser la docencia universitaria una profesión en crisis y en continuo cambio, lo valorado en ella será visualizado a partir del modelo de docencia que considere la institución. La autora menciona 4 tradiciones para el estudio de la docencia.

1) La perspectiva **académica tradicional**: valora la formación del docente en términos del manejo disciplinario que hace de la materia que enseña. En este modelo se aprecia al docente universitario valioso como aquel que requiere de una formación sólida en su campo de conocimiento, y quien se apega con toda puntualidad al manejo conceptual de los planes y programas. Para esta perspectiva cualquier curso de formación orientado a la mejora de las formas de enseñar resulta poco importante, ya que importa más el qué enseñar y no el cómo enseñar. El docente es visto como un intelectual.

2) La segunda postura se conoce como la **racionalidad técnica o instrumentalista**, desde esta visión es importante visualizar en la actividad docente la didáctica y supuestos pedagógicos a partir de los cuales el docente realiza su trabajo. Así, la docencia es vista como el manejo de técnicas específicas, donde son susceptibles de ser perfeccionadas, simplificando la complejidad de la actividad. El docente para ser mejor debe perfeccionarse a través de una formación y adiestramiento mediante técnicas y entrenamiento en competencias básicas.

3) La **perspectiva práctica** mira la docencia como una actividad compleja e imprevisible, en la cual el docente resuelve problemas basado en la experiencia profesional y conceptual que ha adquirido a partir de su propia experiencia. La diferencia con la postura técnica instrumentalista, radica en el hecho de que existe una identidad profesional y contextualizada de la docencia, donde el docente es impulsado por su institución para perfeccionarse en términos de la libertad de práctica. La docencia es concebida como una práctica que se perfecciona a través de soluciones inéditas las cuales el docente va generando a partir de su trabajo en clase.

4) La **postura crítica** de la docencia supone que el docente es un ser crítico por naturaleza donde continuamente existe la ruptura de hábitos y tradiciones acríticas e impuestas por usos y costumbres. Continualmente se opone a cualquier forma coercitiva de acción sobre su enseñanza y su docencia. Así el docente entonces ha de ser formado como un profesional en

continua oposición al sistema de ideología dominante, y su labor consiste en comenzar su toma de conciencia para llevarla al aula de manera tal que estudiante y docente identifiquen con claridad los significados ideológicos de los que son presa.

El cuadro que se presenta a continuación marca algunos de los autores más representativos de cada una de las posturas de análisis docente.

Cuadro 3. Presenta los principales autores representativos de los modelos de análisis de la docencia

| ACADÉMICA TRADICIONAL | RACIONALIDAD TÉCNICA O INSTRUMENTALISTA | PRACTICA | CRÍTICA |
|----------------------------------|--|--|---|
| Flexner Schulman Bauchmann | Schön Carr y Kemmis Santos Guerra | Schwab Stenhouse Fenstermacher Yinger Clark y Peterson | Giroux Apple Zeichner Liston Elliot |

Fuente: Elaboración propia

A partir de esta descripción frente a los modelos de docencia, nuevamente queda claro que la visión denominada como “fantasmagórica” de la docencia, lleva a conceptualizar su actividad dependiendo de los intereses que la institución pretende.

Para los fines del presente trabajo, es necesario identificar la postura de modelo de docencia, que la Universidad Del Valle de México busca y donde tome congruencia la dirección académica de la institución, y por lo tanto los procesos de evaluación docente que se instrumentan. Antes de avanzar más, podríamos plantear, a reserva de ser descriptivos en el modelo de la institución, que el modelo de docencia que retoma es el de racionalidad técnica instrumentalista, donde “un buen docente” se remite al manejo de las habilidades de enseñanza apropiadas a las necesidades del estudiante.

2.1.2. Aproximación a la evaluación y algunos modelos

La inmersión en los procesos de evaluación supone el recorte inicial desde su concepto hasta su organización en modelos, esto permite la identificación de ciertas características definitorias, dirigidas hacia la metodología e instrumentación correspondiente.

El presente apartado retoma las ideas generales sobre el concepto de evaluación, dirigiéndose hacia su aplicación específica a la docencia.

Entender el campo de la evaluación requiere definir el concepto, Ardoino (2001 y 2006: 19) nos dice: “evaluar viene de avalar, que proviene a su vez de valer, y del latín valere, gozar de buena salud, ser fuerte, así como de válido, validus en oposición a inválido...”, recalca el autor que este concepto ha variado históricamente y su acepción remite directamente a los intereses de un grupo determinado. La evaluación implica la consideración de un proyecto pedagógico, además el reconocimiento de la sociedad frente a los procesos que se llevan a cabo y cómo es que éstos se desarrollan, por lo tanto la evaluación claramente tiene un componente de control y verificación.

Evaluar no es un acto simple y mecánico, siempre que se evalúa se tiene implícitamente una postura antropológica, pedagógica, psicológica, política y ética. Nunca evaluamos sin esperar algo, así como los evaluados esperan un resultado. Evaluar nos debe conducir a poner en claro el proceso que llevaremos, teniendo las bases y los objetos definidos, los tiempos considerados, y los instrumentos clarificados. Ante tal situación ¿quién puede estar de acuerdo en que exista una sola forma de evaluar, que exista la herramienta “ad hoc” que arroje datos precisos sin que pierda su valor para ser discutidos?

En la práctica de la evaluación docente se ha discutido un sin número de opciones y posibilidades para abordarla, el campo ha trabajado desde la reflexión de su conceptualización, tocando distintos modelos de evaluación hasta su instrumentación; cuestionarios dirigidos a estudiantes, auto-evaluación, evaluación por pares, portafolio de actividades docentes; a nivel macro se han discutido las políticas a través de las cuales se inserta el proceso y las consecuencias de éste. Es decir, adentrarse en la evaluación de la docencia implica considerar una serie de elementos y factores de muy diversa índole.

Para evaluar la docencia se consideran los requisitos profesionales, académicos y técnicos que marcan las instituciones y se definen a través de perfiles de docencia imponiendo al docente una serie de acciones propias a su labor y a lo que se espera de él.

Evaluar dentro de un centro educativo y en particular la actividad del docente, conduce a seguir principios de comunicabilidad, ética y perfeccionamiento de la actividad sustantiva de las instituciones. Santos Guerra (2000) indica que todo proceso de evaluación debe llevar a la comprensión, mejorar la práctica educativa y estar al servicio de los valores de la institución y las personas que más necesitan recibir el mejor servicio posible.

La evaluación es un trabajo de toma de postura, un trabajo de emisión de juicios de opinión, pero con esto la evaluación debe estar situada en la creencia de que quien evalúa es el que “sabe” y tiene la verdad. El campo y concepto de evaluación es discutible y sus referentes teóricos han de considerar la postura de quien evalúa y desde el lugar que lo hace, la evaluación debería entonces tomar un sentido democrático y de participación de los actores que en ella participan (Santos Guerra, 1995; Caballero, 1992, Rueda, 1998) de manera tal que se señalen los aciertos y errores del proceso.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

La evaluación debe trascender la recopilación de datos que sirvan para el control administrativo, sino que ha de manifestarse como un proceso en continuo devenir y construcción, retomando a todos los actores sobre su papel y resultados. La evaluación no es medición de acciones, es un espacio de intercomunicación entre quien evalúa y quien es evaluado.

Evaluar tiene significados diferentes dependiendo del autor que se consulte, evaluar toma acepciones desde lo epistemológico hasta lo instrumental, y dependiendo de los fines para lo que se quiera emplear será la concepción tomada. Adentrarse en el concepto de evaluación necesariamente implica asumir una postura desde donde mirarla. Recuérdese también que para hablar de evaluación hay modelos, los cuales son orientaciones de corte metodológico y por supuesto epistemológico desde donde opere el proceso.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) nos dicen que evaluar significa pretender dar cuenta de cómo se lleva un proceso y supone querer conocerlo a fondo para tomar las mejores decisiones frente al objeto que pretende ser evaluado. Evaluar debe tener un sentido de ayuda para los involucrados en el proceso, desgraciadamente la evaluación es vista en su acepción de medición, solamente dando cuenta de los pasos y procesos que se llevan a cabo para recoger la información. El acento se pone en lo que se hace para medir resultados, y no en la forma y proceso a través de los cuales se recogió la información.

Respecto a esto es pertinente mencionar que existen modelos clásicos en torno a la evaluación, los cuales se sintetizan en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Principales modelos de evaluación, resaltando los autores y las principales aportaciones al campo de la evaluación.

| | |
|-------------------------|--|
| R.W. TYLER (1949, 1975) | Modelo de evaluación por objetivos: La evaluación consiste en una constante comparación de los resultados obtenidos con los objetivos planteados previamente. La evaluación se limita a constatar lo que se ha alcanzado. |
| M. SCRIVEN (1967) | La evaluación es una constatación de los resultados, pero no tan sólo por los resultados sino por el proceso y lo obtenido en este. La evaluación se ha de extender a los resultados secundarios no previstos, pues pueden ser |

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

| | |
|--|---|
| | más relevantes que los resultados objetivos. La evaluación debe ser sin referencia exclusiva a los objetivos. Los juicios resultado de la evaluación deben ser e términos de las necesidades de los evaluados. |
| L.J. CRONBACH (1963) | Evaluar significa buscar información y comunicarla a quienes han de tomar decisiones. La calidad de la información se debe manifestar en la claridad, oportunidad, exactitud, validez y amplitud. La metodología de la evaluación debe buscar el equilibrio entre los procedimientos experimentales y naturales. |
| B. MACDONALD (1971) | Se enfoca a una evaluación holística, tomando en consideración los posibles componentes, debe ser ecológica y contextual. Debe ser flexible y abierta para detectar los resultados no previstos. |
| D.L. STUFFLEBEAM (1971, 1972, 1987) | La evaluación debe tener por objetivo fundamental el perfeccionamiento de la enseñanza. Se inicia por la identificación de las necesidades y posteriormente se procede a la elaboración de programas centrados en el proceso y no en los resultados. |
| M. PARLETT Y D. HAMILTON (1972) | Se denomina evaluación iluminativa, basado en la investigación antropológica. Debe abarcar no sólo los aspectos superficialmente destacables, sino los más sutiles y aparentes. Sugiere el uso de técnicas de observación referidas al contexto donde ocurre la evaluación. |
| R.E. STAKE (1975) | La evaluación debe retomar la pluralidad, flexibilidad, interacción, orientado al servicio de quienes evalúan y son evaluados. Es necesario tomar en consideración los resultados secundarios además de los intencionales. Los juicios emitidos no sólo deben centrarse en los evaluadores, sino en todos los involucrados en el proceso de evaluación. |
| E.W. EISNER (1979, 1985) | La evaluación es una actividad eminentemente artística, que se realiza por un experto, donde debe profundizar en las características de la situación que se evalúa. La evaluación debe incluir al menos 3 actividades específicas: descripción, interpretación y valoración. |
| JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981) | El comité considera la evaluación como "el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto". Se considera como muy valioso el juicio de valor más allá de la simple recogida de datos. Los resultados son usados para perfeccionar y hacer juicios globales. Las características de la evaluación deben centrarse en: la utilidad, viabilidad, ética y exactitud. |
| S. KEMMIS (1986) | La evaluación es un proceso que se proyecta sobre todos los involucrados. No se realiza con la finalidad de resolver o evitar un conflicto sino proporcionar la información básica para que los involucrados puedan resolver lo conducente de acuerdo a sus propios juicios. Los principios que deben imperar en toda evaluación son: racionalidad o sensatez, autonomía y responsabilidad, comunidad de intereses, pluralidad de las perspectivas de valor, pluralidad de criterios de evaluación, oportunidad en la elaboración y distribución de información y adaptación. |
| E. R. HOUSE (1986) | La evaluación se conceptualiza a través de metáforas que permite generar modelos teóricos de acuerdo a los intereses de los evaluadores. La evaluación es una representación esquemática y abstracta de la realidad. |
| M. FERNÁNDEZ (1986) | La evaluación es de tipo cualitativo. No se evalúa simplemente a partir de la medición y recolección de datos, sino cuando se hace la valoración de las informaciones y se hace una comparación y asociación con las necesidades. La evaluación es educativa cuando se consigue que los actores se concienticen de la realidad y se tomen decisiones responsables. La consecuencia de la evaluación es la transformación o innovación del contexto. |

Fuente: Elaboración propia retomando las lecturas de Rosales (2000) y Stufflebeam & Shinkfield (1987).

A partir de los modelos anteriores resalta la idea de la diferencia que puede haber en la conceptualización así como las implicaciones metodológicas, políticas y de uso que cada uno de ellos significa. Para los evaluadores de la docencia, tener en claro el modelo de evaluación implícito en sus procesos les ayuda a clarificar su postura epistemológica en torno a su objeto de trabajo.

De la misma manera, en cada modelo se puede señalar la diferencia entre las dimensiones de medición y certificación, ya que a pesar de hablarse de evaluación su connotación es distinta. La evaluación es conceptualizada de forma diferenciada, pero es necesario dirigir la atención a la participación y papel que toman los diferentes actores en el proceso, así como los usos dados a los resultados.

A partir de la diferenciación del cada modelo, el proceso de evaluación necesariamente debe de tomar en cuenta, los aciertos, errores y tendencias que derivadas de la concepción del modelo de evaluación, también es imprescindible identificar las miradas que se retoman en la apreciación del objeto evaluado, en este caso el docente. A partir del cuadro anterior se resaltan algunos aspectos directores de lo que en el presente trabajo se ha de retomar en una evaluación constructiva de procesos orientados a la mejora de la docencia en el nivel superior.

Evaluar, de acuerdo a Parlett y Hamilton (citados en Stufflebeam y Shinkfield, 1987) debe ser un proceso amplio, que permita visualizar todas las posibles aristas del objeto, al evaluar debemos acercarnos con la mirada libre de prejuicios³, teniendo en cuenta el contexto en el cual está ocurriendo el fenómeno que está siendo evaluado.

Estos autores sugieren que la evaluación iluminativa centra su atención en tres procesos: la fase de observación, la etapa de investigación que es desplazarse

³ El prejuicio es el límite del evaluador, se busca que realice el proceso evidenciando el lugar desde el cual se posiciona, haciendo uso crítico desde su postura y nivel jerárquico en donde enmarca sus acciones.

hacia el reconocimiento de las cuestiones que llaman la atención, pero siempre de manera coherente, y por último la etapa de la explicación en la cual se dan los principios generales que son arrojados del objeto evaluado. Desde este modelo de evaluación, no intenta controlar o eliminar ningún aspecto, al contrario se busca que el objeto evaluado sea lo más ampliamente estudiado tratando de comprender toda su complejidad.

Un aspecto importante en este modelo de evaluación es que se orienta al proceso más que al producto, le interesa la descripción de lo sucedido y no la predicción de los fenómenos que está evaluando. Este modelo de evaluación aplicado a la docencia reviste singular importancia ya que en la inmersa maraña de la actividad docente, es necesario precisar y abordar de forma iluminativa y comprensiva la actuación del docente.

Santos Guerra (1995), plantea que el docente al momento de ser evaluado, debe tener clara las finalidades y etapas que comprenderá el proceso, él debe estar de acuerdo con lo que se está haciendo, pues la finalidad de la evaluación debe ser mejorar el trabajo que hace y no sólo controlarlo en términos administrativos. Para aceptar la evaluación de su trabajo un docente debe estar convencido de que la educación es un campo de incertidumbre en el cual la seguridad no le ayuda y si lo entorpece, por la tanto la evaluación desde el modelo iluminativo, permitirá al docente llevar su trabajo hacia la comprensión y la mejora continua.

Otro de los modelos que permiten entender a profundidad la complejidad del fenómeno docente, lo establece Stake (citado en Sacristán, 1985:43) para quien “la evaluación educativa es evaluación eficaz si se orienta más directamente a las actividades del programa que a las intenciones del mismo y si las diferentes perspectivas del valor que se encuentran presentes son tenidas en consideración al informar sobre los éxitos y fracasos del programa”.

En el modelo de Stake (citado en Pérez, 1985), conocido como evaluación respondiente, se considera que la descripción de las actividades es más

importante que la definición de los pasos, y es mucho más valioso reconocer los problemas que surgen del proceso que las teorías empleadas en su explicación. El modelo enfatiza la necesidad de proporcionar a los interesados en la evaluación la información necesaria que les permita participar en su análisis y valoración, por lo tanto la intención fundamental es describir y ofrecer un retrato completo y holístico de lo que sucede con el objeto evaluado.

Evaluar puede ir en otro sentido: en muchos casos los docentes se resisten a ser evaluados, pues consideran que los resultados no serán manejados a su favor, sino que contribuirán al deterioro y exhibición de los errores. Esta postura se fundamenta en el hecho de que la evaluación sólo es un indicador de eficiencia, el enfoque planteado por Tayler y concibe a la enseñanza como un proceso tecnológico, un conjunto de acciones que conducen a un fin preestablecido y en consecuencia la evaluación consiste en comprobar el grado en que el comportamiento actual del alumno exhibe los patrones definidos con anterioridad por los objetivos del programa (Pérez, 1985 y Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Esta evaluación está centrada en objetivos y se apoya en un control claro de las etapas que han de cumplirse por los docentes a ser evaluados. Desde esta perspectiva el docente cumple objetivos claros, apegados a las normas y estándares de la institución, los objetivos son marcados a priori a la conducción de cualquier proceso de enseñanza.

A partir de las ideas de la conceptualización de evaluación, es necesario entonces vincular el concepto con la docencia, para delimitar el campo de estudio. Arbesú y Rueda (2003) y García, Loredo, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda (2004) Arbesú, Díaz-Barriga, distinguen la evaluación del académico y la evaluación de la docencia. En la primera de ellas se consideran las actividades de investigación y difusión del conocimiento, mientras que en la segunda se valora la actuación del profesor frente a sus alumnos al momento de conducir la sesión de trabajo.

De esta definición de evaluación de la docencia se pueden resaltar los siguientes aspectos: docencia entendida como el proceso de enseñanza que se realiza en una aula, en la cual un experto basado en un programa de enseñanza conduce a un grupo de estudiantes a la comprensión y manejo de los temas marcados; la evaluación entonces se dirige al cómo se lleva a cabo tal actividad, apegada a dos elementos: la institución y su modelo educativo, así como las características de los estudiantes.

La apreciación de la labor docente, remite a la comparación, desde el claustro de profesores y cómo se valoran unos frente a otros, implicando el reconocimiento del “mejor” en términos del apego a las expectativas de la institución y/o de los estudiantes o la valoración del profesor en términos de su desempeño individual a lo largo de los años, y la mejora y perfeccionamiento de sus acciones a través de su propia comparación.

La definición de Rueda (2001) implica la consideración de elementos de análisis implícitos y trascendentales para la actividad. En particular, desde este trabajo, evaluar considerará la parte conceptual e instrumental, es decir asumir explícitamente un modelo de evaluación y su elección de instrumentos idóneos para la retroinformación y mejora de la actividad docente, de la misma forma, se recobra el sentido de la valoración que se hace así como los marcos institucionales que la revisten, y las consecuencias y reacciones que ésta genera.

Evaluar, en concordancia con Stake (citado en Pérez, 1985) significa un proceso de orden cualitativo, donde se deben hacer partícipes a todos los individuos en el proceso, dándoles información clara y pertinente sobre el ser, el hacer, el uso y el fin de la evaluación. El modelo de evaluación centra su atención no sólo en los resultados que se obtienen al aplicar instrumentos sino que recomienda atender desde diferentes puntos de vista el proceso y las cualidades que éste ha tomado. Así, Stake (op cit.) considera que la evaluación no tiene sentido si no se incluye el juicio de valor, pero este no proviene del

evaluador, sino de los diferentes puntos de vista que ha reunido a partir de los instrumentos aplicados.

2.2. Desarrollo del campo de la evaluación de la docencia en México

La evaluación como objeto de estudio ha sido uno de los temas básicos en educación, se evalúan los diferentes componentes de las organizaciones escolares: planes de estudio, infraestructura, rendimiento de los alumnos, inserción laboral de los egresados, por sólo mencionar algunas. El campo de la docencia universitaria ha tomado un creciente interés, debido principalmente a dos factores que lo detonan.

Por un lado, durante la década de los 90's la docencia universitaria se volvió parte de los discursos políticos y administrativos, pero fundamentalmente de los procesos de control administrativo, orientándose hacia la búsqueda de elementos que permitieran conocer el quehacer y la calidad docente en el aula. Durante la década de los ochentas surge el Estado Evaluador (Neave, citado en Kent, 1997) el cual tiene como finalidad identificar y valorar los diferentes procesos que se llevan a cabo en áreas y servicios que se ofrecen, de manera tal que no tan sólo se verifique su operar sino la calidad y formas en la cual se hace. Esta nueva condición deja en el camino la concepción paternalista de atención del Estado a las Instituciones, ahora quien demuestra a través de resultados de la evaluación, de acuerdo a estándares marcados, tendrá acceso a recursos adicionales.

Esta forma nueva de concebir la relación entre lo que se hace da como surgimiento la generación de una serie de políticas y acciones de corte evaluativo, que particularmente sobre los docentes se ha manifestado su influencia en cambios de comportamiento, pidiendo a los docentes que rindan en cantidad, pero no necesariamente en calidad de los productos entregados.

Dentro de este ámbito se concibe la evaluación educativa, entendida como el “proceso a través de cuál se verifica la calidad de los insumos, procesos y productos educativos...proporciona a los tomadores de decisión información precisa, para rediseñar la planeación y financiamiento” (Nava, 2006:31). Así la evaluación se torna hacia un modelo por objetivos, diseñada para verificar el cumplimiento, teniendo como consecuencia la asignación de recursos adicionales. Se deja por tanto de lado la visión cualitativa que se oriente a la mejora de las acciones docentes relacionadas directamente con el aprendizaje de los estudiantes.

El análisis del campo de la evaluación de la docencia implica considerar el estudio de las políticas públicas que han impactado y marcado los procesos del actuar docente. Frente a éstas existen estudios como los de Kent (1999), Canales y Luna (2003), Arbesú, Canales, Crispín, Cruz, Figueroa y Gilio (2004) dedicados a estudiar los avatares, conflictos y contradicciones que ha implicado el desarrollo de ésta área. En general estos autores coinciden en señalar que las políticas sobre evaluación de la docencia se orientan al mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, sin embargo en ellas está implícita una nueva concepción del trabajo académico en el cual existe el trasfondo de control administrativo de las acciones que se llevan a cabo en los procesos de evaluación. Al tener como idea oculta el conocer si se cumple o no la actividad, esto hace que se desvirtúe la utilidad originaria de la evaluación: la mejora de las acciones.

Los autores coinciden en marcar que la participación de los académicos en el diseño y discusión de los criterios de evaluación es nula, y al parecer se someten a todo aquello indicado institucionalmente. Es necesario enfatizar que éstas políticas de evaluación ponen de manifiesto dos escenarios: por un lado existe, al parecer, un desencanto de la sociedad frente a los servicios que se ofrecen en las I.E.S. públicas lo cual entonces se trata de abatir con la implantación de acciones que busquen verificar la coincidencia entre los planes y proyectos académicos y el trabajo docente estableciendo líneas de trabajo y

excelencia, que impulsen el aprendizaje competitivo de los estudiantes; y por otro, al interior de las políticas de evaluación se encuentra la recompensa salarial que des-homologa los salarios de los académicos, esto plantea dos situaciones: una el docente que se dedica a su trabajo en aula, pero no dedica más tiempo a las dos funciones sustantivas (difusión e investigación) y otra los docentes que se vuelven académicos y pretenden dar cobertura amplia a sus funciones, con la finalidad de obtener recursos económicos.

Dentro de las “mejoras salariales”, se observa un privilegio hacia las actividades de investigación y difusión, ya que éstas son comprobables, mientras que la docencia y su “buen hacer” sólo son comprobables a través de los instrumentos que son aplicados a los usuarios y observadores de la actividad, pero como tal no genera “productos” visibles.

El interés por el campo de la evaluación en las últimas dos décadas, lo representa la asociación que ésta ha tenido con las recompensas salariales y las consecuencias en la práctica que esto ha generado. En México, la U.N.A.M., la Universidad Pedagógica Nacional, por mencionar sólo algunas⁴ tienen diferentes programas asociados con la productividad académica, y uno de los componentes que se consideran para el pago de recompensas son los “buenos” resultados en las evaluaciones de los estudiantes hechas a los docentes, entre otros de los indicadores.

Arbesú, et al (2004) analiza las políticas y los usos que tienen en las I.E.S. públicas. De acuerdo a su trabajo es pertinente identificar dos líneas principales en estas políticas: por un lado la necesidad de incrementar el nivel de calidad de los servicios que se ofrecen, y por otro lado las políticas internacionales

⁴ Las Universidades públicas de la República Mexicana a partir de los años 90's y vía la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Superior han ingresado paulatinamente al Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el cual busca a través de la evaluación mejorar la calidad de la enseñanza recompensando a las instituciones con mejores resultados y por supuesto mejores docentes. En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se plante como eje transversal de todos los niveles a la evaluación, como forma de asegurar la calidad de los servicios.

dictadas hacia las universidades, de manera que los docentes de los niveles de licenciatura y posgrado cuenten con elementos de formación suficientes para atender las necesidades de los estudiantes.

Hasta este punto sólo se ha mencionado el interés en la evaluación como elemento de las políticas educativas, en el siguiente apartado se apuntarán algunos aspectos de profundidad del desarrollo de las políticas, con la finalidad de relacionarlo con las instituciones privadas de educación superior.

El nivel de análisis del campo de la evaluación de la docencia puede también dirigirse a diferentes trabajos que recuperan a la docencia como la parte medular de los logros académicos de estudiantes y de instituciones; en este contexto surge el interés creciente por la calidad de la educación basado en el cumplimiento de normas claras de ejecución de la docencia. Frente a esta línea se encuentran trabajos en torno a cómo evaluar y cómo hacer que los docentes participen en estos procesos, de manera que se sientan parte completa de este proceso; aportando sus expectativas y necesidades de reconocimiento de la actividad donde no sólo queden como objetos de evaluación, sino sean actores participativos en éste.

Dicho ámbito de la evaluación ha traído consigo el desarrollo de instrumentos elaborados para probar la eficacia del docente frente a grupo. Son conocidos los trabajos de elaboración de cuestionarios desde diferentes enfoques y perspectivas analizados psico-pedagógicamente por Luna (2005). El análisis realizado por la autora se dirige hacia la explicitación de los aspectos relacionados con la teoría del aprendizaje y el rol del docente implícito en los cuestionarios, haciendo una identificación sobre el cómo cada instrumento da cuenta de elementos que no son claros para los usuarios, pero que sí implican una postura y delimitación institucional (sobre el qué se espera de los docentes), en esta práctica analítica de los aspectos psicopedagógicos se resalta: la teoría del aprendizaje recurriendo a los paradigmas y en el aspecto

pedagógico hacia el paradigma de escuela nueva o tradicional que se refleja en la acción del docente y del alumno.

Los instrumentos han proliferado y cada institución ha recurrido a sus expertos para elaborarlos, la mayor parte de las veces, de acuerdo a los intereses que manejan en sus idearios educativos, pero en la aplicación cotidiana no refleja una postura crítica de los diseñadores, y por supuesto los usuarios tienen problema para identificar las ventajas que les reporta un proceso de evaluación, así como lo que se pretende como institución al arrojar los resultados.

Cabe reflexionar sobre los usos y los fines que se siguen al evaluar sistemáticamente a los docentes, y cuál ha sido la participación que tienen en la concepción y construcción de estos procesos. Siguiendo lo dicho, se puede plantear que la evaluación de la docencia al ser vista como el aseguramiento de la calidad de las instituciones, evidentemente deja entrever la intención de control sobre lo que hacen los docentes en el aula; entonces el administrativo no puede estar continuamente escuchando o supervisando la clase del docente, pero sí puede cuestionar a los usuarios del servicio de la calidad que éste tiene al trabajar en el aula. De acuerdo con Aboites (1999: 35) la evaluación docente tiene vertientes claras de cómo se quieren construir las relaciones de poder dentro de la educación “la evaluación no es ciertamente una parte secundaria del proyecto educativo actual, sino uno de sus componentes capitales”.

Para los fines del presente trabajo surgen dos niveles más que sustentan el interés por la evaluación de la docencia: la participación de los docentes en los procesos de evaluación a los que se les somete, y la extrapolación de políticas y procesos en las I.E.S. privadas de los modelos de evaluación empleados en las I.E.S. públicas. Pensando en la idea de que el docente es usuario de sus resultados para mejorar la enseñanza, además de que la cultura de la

evaluación impulsada por las políticas debería permitir una interacción continúa entre la docencia y evaluación.

2.3. Políticas relacionadas con la evaluación de la docencia en IES públicas y privadas

En el apartado anterior se anticipaba la importancia que tiene la mirada de las políticas estatales en la configuración y consolidación de la cultura de evaluación en México; en este apartado se aborda principalmente los programas derivados a partir de la consolidación de la CONAEVA, y advenimiento del P.I.F.I.

La instauración de las políticas de evaluación en las I.E.S. en general y de la evaluación del desempeño del docente en particular, ha propiciado el desarrollo de procesos múltiples cristalizados a través de una serie de programas de evaluación de la docencia, los cuales directamente impactan lo que hacen los docentes y cómo es vista y valorada su acción.

Es necesario puntualizar algunos elementos antes de iniciar el desarrollo de las políticas: por un lado el estado evaluador consolidan desde los noventas acciones de seguimiento de las acciones a nivel macro y micro institucional, las cuales según refiere Aboites (1998) son discursos políticos que reflejan el interés de controlar las acciones de las instituciones públicas, con la finalidad de mantener la verticalidad en la toma de decisiones. Esto dio como resultado “la cultura de la evaluación” la cual se puede entender como el ambiente en el cual la incorporación de medición del comportamiento de la institución y por supuesto los docentes, se vuelven parte de la actividad académica, sin embargo en las palabras del autor se presenta de manera ideológica, llenando a la institución de acciones sin participación, sin ciencia que los respalde y carentes de legalidad.

El concepto entonces se refiere a la idea de evaluar continuamente todo lo evaluable (Bolsegui y Fuget, 2006),

Pero por otra lado se encuentran las instituciones privadas, quienes al no tener relación directa con presupuesto del Estado y dependen de sus ingresos por Colegiaturas de los alumnos, sin embargo lo importante para estas instituciones es consolidarse como centros formadores de profesionales capaces de resolver problemáticas sociales, y donde la evaluación constituye una estrategias de consolidación y revisión de procesos.

Tanto las instituciones públicas y privadas comparten una misma idea: evaluar en busca de mejorar los servicios y asegurar la pertinencia de sus servicios. Los dos subsistemas comparten procesos similares, pero sus usos son distintos, los cuales se revisan posteriormente.

La ANUIES (s/f) establece que en general las I.E.S. públicas y paulatinamente las privadas han adoptado sistemas de evaluación que pretenden asegurar la calidad de los servicios ofertados. Así también el programa sectorial del gobierno Federal retoma la evaluación como eje transversal en las acciones educativas.

México al transitar del proteccionismo gubernamental al modelo neoliberal de libre mercado, se ha visto en la necesidad de adoptar una serie de lineamientos y acuerdos derivados de organismos multilaterales. De acuerdo a Arbesú y cols. (2004) son tres los organismos internacionales dedicados al apoyo de los países subdesarrollados, el Banco Mundial, el OCDE⁵ y la UNESCO, que han impulsado la evaluación de la docencia como una forma de contribuir a mejorar los cambios y deficiencias que hay en el sistema de educación superior. Uno de los rasgos distintivos de estos organismos es la búsqueda continua del

⁵ Organización de Cooperación y Desarrollo Económico

mejoramiento de la calidad de la educación, y se enfocan directamente hacia la evaluación de la docencia como eje central.

En atención a estas políticas en México, durante la administración de Vicente Fox (2000-2006) se impulsaron programas específicos orientados al perfeccionamiento docente, los cuales recompensan la contratación de profesores con perfiles deseables de desempeño y el personal que ya está laborando ha de perfeccionarse y actualizarse cursando posgrados, bajo la supervisión de investigadores de alto nivel.

De los principales programas que se han desarrollado para evaluar en México a los docentes, cada universidad realiza su propia operación apegados a la normatividad general, sin embargo los marcados por CONAEVA refieren directamente a las características que tienen los docentes en cuanto a su situación laboral y las necesidades de formación para ellos dependiendo del nivel de trabajo.

Los programas adoptados por las instituciones al tener vínculo administrativo con estándares nacionales o internacionales marcados por los organismos evaluadores, retoman la evaluación como elemento de supervisión y certificación docente. Los programas tienen metas claras a cumplir, y su ordenamiento administrativo requiere el logro de objetivos en tiempos determinados.

De acuerdo a Rueda (1999:31) “en sentido estricto estos programas no pueden ser considerados como formas de evaluación del trabajo académico, ya que no reúnen los requisitos formales de todo proceso evaluativo”, la razón principalmente porque no se emplean para el mejoramiento de los docentes, es porque enfatizan el trabajo de investigación de alto nivel y se dirigen principalmente a la aplicación de instrumentos de control y verificación de actividades; es importante entonces reflexionar sobre los ejes articuladores que han guiado el surgimiento de la cultura de evaluación docente.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

Se puede observar que en el orden político y económico, la década de los noventas es la que se puede considerar como el período del surgimiento de estas prácticas de evaluación, sin embargo un programa de compensación salarial no asegura el elemento retro- informador implícito en un proceso de evaluación, sino únicamente permite cotejar y verificar el cumplimiento de metas.

Inclán (1998) y Canales y Luna (2003), dirigen sus esfuerzos a tratar de sistematizar y esclarecer los muy diversos y variados programas que se han desarrollado, particularmente en la U.N.A.M. para fortalecer el trabajo académico. La tabla que se muestra a continuación retoma la información que estos autores han delineado en sus trabajos.

PROGRAMAS ASOCIADOS A LA MEJORA SALARIAL⁶

Cuadro 5. Muestra algunos de los programas principales que se operan para recompensar a los docentes y que toman como base la evaluación de la docencia.

| | |
|---|--|
| PRIDE (1993) UNAM PROGRAMA DE PRIMAS AL DESEMPEÑO | Se dirige a los profesores de Carrera de la UNAM y premia todas aquellas acciones que tienen relación directa con la difusión de la cultura y la investigación. |
| PREPRASIG(1993) UNAM PROGRAMA DE ESTIMULOS A LA PRODUCTIVIDAD Y AL RENDIMIENTO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE ASIGNATURA | Se dirige a los profesores contratados por materia, y premia aquellos esfuerzos por difundir el trabajo que hace el profesor fuera del aula. |
| FOMDOC (1993) UNAM PROGRAMA DE FOMENTO A LA DOCENCIA | Su objetivo es fortalecer la docencia universitaria, enriqueciendo el proceso de enseñanza aprendizaje, proporcionando la interacción académica entre los subsistemas académicos de investigación y docencia, para así mejorar la formación de estudiantes del bachillerato, la licenciatura y el posgrado de la UNAM. Principalmente se dirige a los profesores de tiempo completo, sin embargo el mismo programa señala que se puede solicitar el estímulo aún con medio tiempo, pero los recursos serán asignados en proporción al tiempo contratado. |
| DIASIG (1997) DISTINCION AL PROFESOR DE ASIGNATURA | Recompensa el trabajo académico de los profesores con esa categoría pero su alcance fue limitado a 18 profesores. |

⁶ Los programas son concentrados en una sola tabla, sin embargo para aquellos que son exclusivos de la UNAM se marca la institución, para los demás son programas se aplican en las diferentes instituciones siguiendo los lineamientos generales marcados por CONAEVA.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

| | |
|--|--|
| <p>SUPERA (1994) PROGRAMA NACIONAL DE SUPERACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO</p> | <p>Lo opera ANUIES, su objetivo fue otorgar becas para estudios de posgrado a personal de carrera de las instituciones afiliadas y apoyos complementarios para las mismas instituciones, entre 1994 y 1996 se otorgaron 1596 becas, 7 de cada 10 para maestría, 2 para doctorado y 1 para especialización. A partir de 1998, después de entrar en operación el PROMEP, SUPERA sólo atiende Institutos Tecnológicos Públicos Federales.</p> |
| <p>PROMEP (1996)⁷ PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DEL PROFESORADO</p> | <p>Inició su operación en 2007. Su objetivo es promover la mejora continua de la calidad de los programas educativos que ofrecen, la generación o aplicación innovadora de conocimiento que producen y de los procesos más importantes de gestión académico-administrativo. Es un programa dirigido a otorgar becas para estudios de posgrado. Promueve sustancialmente la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las IES, como un medio para elevar la calidad de la educación superior. La proyección del PROMEP es de 10 a 12 años, y pretende impulsar la formación de los profesores hasta el grado académico que cada institución considere necesario para lograr sus proyectos.</p> |
| <p>PROGRAMA DE FOMENTO A LA DOCENCIA UPN⁸</p> | <p>Recompensa el número de horas-grupo que atiende un docente, se dirige a todos sin importar su tipo de contratación, principalmente busca estimular la atención a grupos. El propio profesor emite su reporte en términos del logro académico y cumplimiento del programa.</p> |
| <p>PROGRAMA DE ESTÍMULO AL DESEMPEÑO DOCENTE UPN</p> | <p>Se dirige exclusivamente a los PTC, premia la realización de actividades sustantivas del académico, considerando la investigación y difusión de la cultura.</p> |
| <p>BECA DE EXCLUSIVIDAD UPN</p> | <p>Atiende únicamente a PTC, su propósito es premiar el trabajo que se realiza de manera exclusiva para la institución; considera la docencia, investigación y difusión. Establece puntajes diferenciados para cada área.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Los distintos programas se dirigen diferencialmente a los docentes dependiendo de sus contratos, lo cual implica que no todos tienen acceso a los beneficios que se ofrecen, principalmente se beneficia a los profesores de Carrera (Tiempo completo), además parece claro que no necesariamente el contar con beneficios económicos que mejoren la condición de vida se asegure

⁷ Para mayor profundidad se pueden consultar las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento al Profesorado, en internet en la dirección: http://promep.sep.gob.mx/reglas/PROMEP_DOF_28-Feb-2007.pdf

⁸ En los programas de recompensa salarial operados por la U.P.N., se conforma una comisión académica y de autoridades que trabajan en conjunto para definir los puntajes que se asigna en cada categoría a considerar y a ser evaluada. Los programas se revisan anualmente en la comisión autoridades-académicos.

una mejor calidad de docencia. Es importante mencionar que para desarrollarse como docente, se requiere una formación didáctica que le permita impartir una clase, ya que no sólo el trabajar y solucionar problemas implica que la conducción en grupo será exitosa, sin embargo en los programas arriba mencionados la docencia queda reducida al número de grupos atendidos.

Al respecto de estas es importante resaltar la necesidad de que la labor docente sea redimensionada y valorada en términos de las actividades y planteamientos en la conducción grupal, y así aquilatar el fondo de la actividad docente, más allá de lo planteado en términos administrativos.

Dentro de estos programas se aprecia principalmente la relación productividad financiamiento, de manera tal que ésta se convierte en costo beneficio a nivel económico, pero nuevamente no existe la valoración del trabajo académico como una fuente de información de los aciertos y errores de la docencia, ni tampoco se muestra la participación de los docentes en los criterios de evaluación empleados en los programas⁹. En este contexto la ventaja se plantea a partir de la participación de los propios docentes en la planeación de actividades de discusión y acciones orientadas a la reflexión de los resultados obtenidos en la evaluación, lo cual permitirá profundizar más allá de la mirada económica y controladora del proceso. Esta acción se dirige hacia la reflexión crítica de parte de los profesores sobre el cómo hacer su trabajo de manera reflexiva.

En este apartado, se han señalado de manera sucinta algunos ejemplos de los programas que se han derivado de las políticas educativas en torno a la mejora de la actividad académica, es evidente que existe un sesgo de los beneficiarios, y de las formas de operación. Esto es, cada institución en la propia autonomía que tiene diseña sus herramientas de acuerdo a las características de los profesores y de sus necesidades institucionales; sin

⁹ Por lo general los programas mencionados arriba son diseñados en su operación por los responsables administrativos designados por las instituciones y en pocas ocasiones participan los docentes en la definición de los criterios a ser operados.

embargo, existen dos elementos a resaltar para concluir este apartado: por un lado ninguno de éstos programas se incorpora directamente como prestación de los contratos de los docentes, es decir, son un premio que se otorga en relación a lo que se produce, y los beneficios varían de acuerdo a los techos financieros marcados por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, al respecto de esto Aboites (2003) ha resaltado la inconstitucionalidad de tales programas. Aún en la agenda queda por discutir y revisar el modelo de evaluación y docencia que tiene la institución, así como conocer y profundizar respecto a las prácticas que se llevan a cabo.

Por otro lado, se verifica que los estímulos semestrales o anuales, no reconocen como la actividad docente como eje central de la compensación, sino que esta una vez más se ve relegada a lo que se hace en la difusión y en la investigación, perdiendo así la evaluación su función retro-informadora de los aciertos y errores que requiere el docente para perfeccionar cada vez más su actividad y elevar la calidad del servicio que le ofrece al estudiante.

La compensación salarial es un elemento que permite incentivar al docente, pero la evaluación retomada de manera acrítica por los aplicadores de programas de estímulos, hace que se mire como una herramienta de control y acceso a estímulos económicos.

2.4. Impacto de la evaluación en las prácticas de docencia a nivel superior privado

Desde los años noventas en las I.E.S. privadas se han desarrollado una serie de políticas asociadas a los procesos de evaluación de la docencia. Es interés de este apartado relacionar cuáles fueron aquellos principios que derivados de políticas públicas se trasladaron a la operación de las instituciones privadas y que ahora se visualizan como el aseguramiento de la calidad de los servicios ofrecidos. El primer rasgo en particular a resaltar es el programa de

compensación implantado en las I.E.S. públicas y de los cuales sólo se hace referencia de los más importantes y sus propósitos.¹⁰

Hoy en día los docentes asumen como parte de su labor cotidiana el ser evaluado al finalizar sus actividades docentes de cada ciclo. Sin embargo avanzar hacia una cultura de la evaluación no ha sido fácil, ha implicado una serie de desacuerdos y discusiones sobre la oportunidad, viabilidad y uso de la evaluación, tanto por parte de los docentes como de los funcionarios administrativos.

La políticas de evaluación han derivado en una serie de programas que se han dirigido hacia la mejora de las condiciones salariales de los profesores, pero esto ha llevado consigo el que la actividad académica se centre en la producción de eficacia y eficiencia, traducido esto a la cantidad de alumnos que se atienden (número de grupos), número de tesis que se asesoran, número de congresos, número de publicaciones, etc.

La evaluación de la docencia en I.E.S. privadas se remite a otras condiciones y por lo tanto sus implicaciones son diferentes. Mientras que en las I.E.S. públicas se busca la productividad y así generar mejores salarios para los docentes, en las I.E.S. privadas la evaluación va dirigida hacia el mantenimiento de un modelo educativo, y hacia la certificación interna de que los profesores con los que se cuenta cumplen los estándares de calidad que la institución ofrece. Así, se evalúa para que el docente conserve su empleo, reforzando la calidad y nivel de la institución de manera que se asegure a los estudiantes que los profesores que imparten las clases son de calidad certificada por la institución a través de sus propios mecanismos de evaluación; la institución privada manifiesta a los clientes del servicio que existen en su seno procesos de control de calidad.

¹⁰ Para una revisión exhaustiva de los diferentes programas y sus implicaciones refiérase a los trabajos Canales (2003), Pérez (2006) y ANUIES (s/f).

La evaluación en las I.E.S. privadas es vista como el certificado de calidad del producto que se vende. Aquí entonces, la relación educativa cambió, paso a ser de un servicio a un producto, que es ofrecido mercadológicamente por la institución.

De la misma manera es importante dar cuenta que una universidad privada es una empresa, la cual al asegurarle al cliente un producto, tiene que obtener los certificados de acreditación de diferentes asociaciones y así plantear al mercado las ventajas de estudiar en estas escuela. En México, las I.E.S. tanto públicas como privadas buscan continuamente el reconocimiento de los organismos certificadores, y el único mecanismo existente es la evaluación.

En México existen dos órganos de certificación de programas de licenciatura los cuales anualmente realizan observaciones de los procesos que se operan en las I.E.S. privadas: los COPAES¹¹ y los CIEES¹². Dentro de las recomendaciones hechas a las instituciones ANUIES (s/f) insiste en que continuamente se realice autoevaluación que permita consolidar la cultura de la calidad de la educación y la evaluación es un medio importante para cumplir con este propósito.

Para ANUIES (op. cit), la evaluación está siempre presente en las diferentes formas de gestión de las instituciones y la evaluación de la docencia es un elemento que permite mirar la actividad de enseñanza y potenciar su reconceptualización.

Desde el análisis del presente trabajo, se plantea como el primer elemento de comparación entre los dos sectores de educación superior: para las I.E.S. públicas la aplicación de políticas de mejoramiento y revisión de procesos de evaluación docente, se dirigen a mejorar el servicio educativo que recibe el alumno vía la estimulación salarial que recibe el docente; en contraste las I.E.S.

¹¹ Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, se creó en el año 2000.

¹² Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, se crearon en 1991.

han aprovechado la política para manifestar a la evaluación como una forma de asegurar un producto de calidad, diferente a otros y dado su alto nivel certificado y valoración, debe ser vendido más caro; las políticas así han servido para generar la cultura de la evaluación pero que son vistas en dos formas diferentes.

Las I.E.S. privadas cada vez son más selectivas en sus contrataciones de docentes y las exigencias que se hacen a éstos, y dadas las recomendaciones que hacen los CIEES¹³ es necesario que el personal académico que imparte estudios de licenciatura, cuenten con grados académicos más altos, lo cual al momento de ingresar el perfil exige este nivel, lo que manifiesta la exigencia sin comprometer recursos para apoyar el desarrollo de los profesores. En algunas instituciones no se promueve la idea de generar programas de fortalecimiento académico, sino que la cultura de la evaluación y los procesos se dirigen hacia la conservación de niveles de exigencia docente elevados y acordes al prestigio social de la institución.

La evaluación de docentes no se encuentra centrada en la mejora de los procesos de enseñanza, sino que es un mecanismo de medición de la congruencia entre lo que hace el profesor y lo que espera la institución de éste. Así la institución privada confía en que a partir de sus instrumentos de evaluación, se asegure el compromiso y comportamiento del profesor dentro del aula de acuerdo a la misión y visión.

2.5. La evaluación de la docencia universitaria como aseguramiento de la calidad de los servicios educativos.

Para muchos profesionales saberse docente dentro de una I.E.S. implica el reconocimiento de la trayectoria profesional, para las I.E.S. privadas (desde su

¹³ La conformación de los CIEES ha sido uno de los puntos que no han sido estudiados ha profundidad, sin embargo Aboites (2003) ha puesto de manifiesto de manera crítica algunas de las irregularidades que existen en torno al funcionamiento de estos comités. Para un análisis más detallado se sugiere la lectura del artículo: "El lado oculto de los CIEES", revista Reencuentro, No. 36, abril, 30-43.

propio punto de vista), el insertarse en su planta de profesores dedicados a la enseñanza representa el reconocimiento de que se poseen cualidades para formar parte de su selecta comunidad.¹⁴

Ser maestro de este nivel significa poseer una serie de atributos particulares, no tan sólo de formación sino también en términos de las habilidades que debe adquirir en su capacitación para poder educar profesionalmente a los alumnos bajo su responsabilidad y que han de insertarse en el mercado laboral como profesionales de su campo específico.

El cuadro que se muestra a continuación muestra la cantidad de docentes del sistema y los tiempos que se dedican a la docencia en la Educación Superior Pública. El cuadro tomado del Anuario Estadístico de la A.N.U.I.E.S. (2000) deja en claro que la mayoría de los docentes son de tiempo parcial, lo cual afecta directamente sobre el tiempo de dedicación a la institución, así como las funciones que ejerzan dentro de la institución. Es evidente que las I.E.S. privadas se enfocan más a la docencia, dejando de lado la producción de conocimientos y difusión de la cultura.

Cuadro 6. Muestra la cantidad de docentes que se encuentran contratados en el sistema de educación superior privadas en México.

| NIVEL DE ESTUDIOS | TIEMPO COMPLETO | MEDIO TIEMPO | POR HORAS | TOTAL NACIONAL |
|--------------------------|------------------------|---------------------|------------------|-----------------------|
| LICENCIATURA | 2,674 | 2,626 | 31,604 | 36,904 |
| ESPECIALIZACIÓN | 290 | 162 | 1,727 | 2,179 |
| MAESTRÍA | 2,126 | 637 | 7,527 | 10,290 |
| DOCTORADO | 636 | 95 | 921 | 1,652 |
| TOTAL | 5,765 | 3,534 | 41,151 | 51,450 |

Fuente: ANUIES, Anuario, estadístico 1986.

¹⁴ Se emplean estas expresiones en términos del lenguaje que se emplea con los docentes contratados en las I.E.S. privadas, en las cuales se enfatiza el orgullo que representa haber sido seleccionados para formar parte de la planta académica, al profesor se le hace hincapié en la importancia que tiene sentirse parte de la comunidad y “ponerse la camiseta” asumiendo una actitud ética y profesional acorde a los requisitos institucionales.

Así la dinámica de la docencia en las I.E.S. privadas es diferente a las I.E.S. públicas. Moura y Navarro (2002), Villaseñor (2003) y Olivier (2007), coinciden en señalar la problemática a la que se enfrentan los docentes al compartir diversas instituciones para completar sus ingresos, además de que las I.E.S. privadas ganan prestigio al momento de contratar personal probado por las universidades públicas. Un punto adicional es la aceptación de parte del docente de todos los procedimientos que la institución determine para conducir sus clases y por supuesto para cubrir los estándares marcados y a ser evaluados a través de sus sistemas de evaluación.

Según estas instituciones sus procesos de ingreso están controlados y auditados para que el nuevo miembro asegure la continuidad de un modelo educativo determinado. Ser parte entonces de la élite, representa ser poseedor de calidad académica lo cual permite insertarse en una comunidad selecta, que tiene sus reconocimientos y privilegios aparentes: lugares especiales (salas de maestros) para trabajar y para compartir con otros docentes, así como lugares especiales para estacionarse, reconocimientos a su labor docente, todo esto como privilegio laboral, pero sin valor en lo académico.

En este proceso de reconocimiento de la docencia, también se llevan implícitos aspectos obligatorios y asumidos por compromiso, como la metodología de trabajo que se debe adoptar, así como un claro conocimiento de la misión, visión y valores de la institución a la que se pertenece.

En el caso que nos ocupa, la Universidad del Valle de México cuenta con la definición clara del perfil docente y los procesos de selección y concepción de la docencia se instalan específicamente en la habilidad que tiene un profesional para conducir aprendizajes grupales, valorando el manejo del contenido, el manejo de grupo y las habilidades de tono de voz y presencia personal entre otros.

Para el ingreso se considera como fundamental la clase modelo que se hace frente a un grupo de personas (algunos docentes y funcionarios académicos) los cuales valoran si el candidato posee las características “ideales” para trabajar en la institución. La evaluación inicial del docente se centra en el manejo de contenidos por un lado, pero por otro en las problemáticas que ha de enfrentar con los alumnos típicos de la institución. Los evaluadores de ésta casa de estudios usan los formatos de evaluación de pares (anexo 5), que se emplean en el proceso general del S.I.E.D.

En las I.E.S. privadas se privilegia la actividad docente frente a grupo, donde se ponen en marcha habilidades de interacción con los estudiantes, las cuales permitan conducir de manera clara y en tiempo, de acuerdo a los calendarios escolares, los aprendizajes para el logro de los objetivos de cada curso. Así, los docentes son invitados a tomar cursos que perfeccionen su actividad, cursos de formación o actualización que los habilitan en estrategias didácticas propias del modelo educativo al cual se insertan. La docencia se ve como un proceso de continuo mejoramiento, que puede ser renovado a través de la continua formación, y olvidándose de que la actividad está “impregnada de características personales, y éstas influyen tanto en la reacción de los alumnos” (Loredo, 1999:142) como en la forma en la cual se vivencia en el aula al propio profesor.

Los docentes de la Universidad Del Valle de México, son contratados inicialmente por asignatura (horas clase) y se tienen que ceñir explícitamente a los lineamientos de la universidad: curso de inducción de parte de la Dirección de Factor Humano y curso de capacitación en el modelo educativo y sus estrategias de enseñanza, impartido por el personal de la Dirección General Académica. Para acceder a ser docente de medio tiempo o tiempo completo, se debe de esperar la convocatoria correspondiente, emitida por la rectoría de cada campus, y la cual se relaciona directamente con la productividad del campus medida en términos del número de alumnos inscritos.

Recordemos adicionalmente que en las I.E.S. privadas, los costos de operación tienen que ver directamente con el tipo de contratación del profesorado, que como ya se mencionó la mayoría de ellos, son de tiempo parcial o asignatura, a diferencia de las I.E.S. públicas en las cuales; a partir de la operación de los Programas de Fortalecimiento Institucional, se busca que el docente tenga una carrera de docencia. Los costos en las I.E.S. privadas se relacionan directamente con el tipo de docentes contratados, así lo establecen Moura y Navarro (2002) y Olivier (2007) quienes son enfáticos al establecer que las universidades privadas no están sometidas a cuestionamientos y problemáticas sindicalistas de contratación, aquí los docentes son profesores de *part-time*, es decir son docentes de tiempo parcial, que son contratados para una sola función: la enseñanza.

La educación superior a partir de los años noventas ha sufrido una expansión en términos de la matrícula¹⁵ que atiende, asociado por dos fenómenos, por un lado el crecimiento de la población y por el otro la diversificación del conocimiento y la necesidad de nuevos profesionales que se inserten en el mercado laboral atendiendo a las nuevas condiciones sociales.

Tal situación ha generado que la capacidad de atención de las universidades públicas se vea limitada, y se ha producido un crecimiento y fortalecimiento de las I.E.S. privadas.¹⁶

Estas universidades se han convertido en una respuesta para los miles de estudiantes que quedan fuera de los sistemas públicos. Esta explosión de la matrícula ha tenido un fuerte impacto sobre la contratación y habilitación de

¹⁵ De acuerdo a datos de Rubio (2006) la matrícula en el nivel educativo durante el ciclo escolar 2004-2005 alcanzó la cifra de 2, 538,256 estudiantes, de los cuales 2, 384,858 realizaron estudios en programas escolarizados y 153,398 en modalidades no escolarizadas o mixtas. Para el caso que nos ocupa se reportan un total de 776,555 estudiantes, equivalente al 30.6% de la matrícula total nacional.

¹⁶ También es cierto que el Estado Mexicano ha dejado de invertir en presupuesto a la Educación Superior Pública, y al orientarse por el modelo neoliberal, la matrícula ha detenido su crecimiento, lo cual se ha convertido en un nicho de mercado para las Instituciones Privadas.

nuevos docentes, que en la mayoría de los casos son profesionales que al no tener la posibilidad de insertarse en el mercado laboral, toman la docencia como una opción laboral y algunos otros son docentes de universidades públicas que dada la condición salarial y económica de nuestro país se ven en la necesidad de completar sus ingresos laborando en instituciones privadas. Las universidades privadas, dan por hecho ciertos principios para la contratación de los docentes que forman su planta: 1) son profesionales que se encuentran trabajando en su área profesional, lo cual los conecta directamente con los problemas que se viven en el ejercicio profesional y pueden ser llevados al aula a través de las clases impartidas, 2) para la contratación de un docente se exige que cuente con experiencia docente al menos durante un período que puede variar de 6 meses a dos años, dependiendo de la materia o los intereses de la institución, y 3) se exige que un docente a ser contratado debe tener estudios de maestría si quiere insertarse en licenciatura y doctorado para impartir clase en maestría.

Estos criterios, de acuerdo a los departamentos de Factor Humano, aseguran que un docente ha de impartir clases de calidad. En el caso que nos ocupa, los docentes, son llevados a una inducción que les permita conocer en 6 horas el modelo educativo, las condiciones laborales que afrontarán y por supuesto las exigencias a cumplir.

Caben hasta aquí algunas reflexiones, por un lado, un docente con experiencia, contactos e inserción laboral, ¿estará preparado para impartir una clase, construir conocimientos o enseñar al alumno, las bases profesionales para solucionar problemas de avanzada? Se da entonces por sentado que la docencia es simplemente explicar lo que se debe de hacer, pero un docente con formación didáctica y pedagógica consolidada, sabe que en el aula suceden muchas más situaciones a ser resueltas.

La discusión en torno a lo que es la competencia docente ha sido ampliamente discutida e investigada, Rueda y Rodríguez (1996) y Rueda (2001) mencionan que es complejo acceder a acuerdo con respecto a lo que debe ser valorado en

un docente, de esta forma, se puede decir que las dimensiones de la docencia “de calidad” o “excelente” pueden remitirse a la planeación, desarrollo y conducción, relación personal con los estudiantes y sistemas de evaluación del aprendizaje usados.

La docencia y su actividad cotidiana implica identificar comportamientos y características de competencia y habilidad, así mismo la docencia para cada institución tomará sus propias características. De esta forma, es necesario apuntar que no hay un indicador ni instrumento que permitan valorar la complejidad de la actividad docente (Cruz, Crispín y Ávila, 2006).

La docencia en las I.E.S. públicas toma significado si se considera a la educación no como un proceso de mejoramiento simbólico de los humanos, sino como un servicio que es vendido y ofertado; los alumnos cambian su rol al ser clientes de las instituciones y entonces se ven como empresas.

El docente, en estos ambientes, juega un papel fundamental en la conservación de las metas establecidas por la institución. Según Didou, (2005) en las instituciones privadas la enseñanza responde a controles de calidad y privatización en la provisión y consumo de servicios, haciendo claramente una redefinición de la educación, la cual deja de ser un bien público y pasa a convertirse un bien privado que se ofrece a quien la puede pagar.

Como puede irse delineando un docente contratado instituciones privadas ha de responder a características diferentes y ambientes de exigencia de corte empresarial. Lo primero que debe saber un docente de esta institución es que es una empresa, la cual tienen como finalidad el lucro, y por lo tanto la concepción de educación tiene un significado distinto. La institución de corte privado, se centra en la prestación de servicios, basándose en la instrumentación de procesos claros y de calidad, donde puede partirse de la infraestructura con la que se cuenta, los recursos de tipo informático y por supuesto los docentes que son contratados para impartir clase.

De esta manera, podrían enunciarse una serie de problemáticas que enfrenta el docente de la I.E.S. privadas¹⁷, entre las cuales se mencionan y afectan los procesos de docencia, así como enmarcan de forma diferente el concepto de evaluación del trabajo docente: 1) el tipo de contratación, 2) la rotación continua de materias a impartir, 3) la cantidad de alumnos que se atienden por grupo, 4) combinación de diferentes I.E.S. en las cuales trabaja un docente.

TIPO DE CONTRATACIÓN: los docentes que ingresan a las I.E.S. privadas regularmente lo hacen como asignatura, es decir son contratados por materia a impartir de acuerdo a su experiencia y perfil, al inicio esto parecería ser ideal, sin embargo a la larga se convierte en una desventaja, pues en muchos casos hay tantos docentes como materias que se imparten, lo cual hace muy variada la experiencia del alumno, pero sin comunicación académica entre los docentes, ya que al asistir a sólo algunas horas de clase, no se tiene contacto con otros académicos, lo que impide la conformación de programas de formación para estudiantes analizados y criticados desde diferentes ópticas.

La contratación está condicionada a resultados adecuados al modelo educativo de la universidad, y en caso de no cumplir con lo que la institución espera entonces son reemplazados. La mayoría de las ocasiones los docentes son empleados a prueba, durante un periodo escolar determinado y conforme a la Ley Federal del Trabajo.¹⁸

ROTACIÓN DE MATERIAS A IMPARTIR: Sin embargo cuando un docente demuestra su capacidad de enseñanza, entonces se le valora y asigna

¹⁷ Las problemáticas que se mencionan son las que la investigadora ha podido presenciar en las distintas IES privadas en las cuales ha laborado. Así también en algunos de los documentos consultados en las páginas de internet de algunas universidades privadas, se observa que la contratación de profesores responde a los elementos mencionados.

¹⁸En México la Ley Federal del Trabajo establece que un trabajador es empleado como eventual durante un lapso que va de uno a tres meses, en caso de que el patrón considere que el empleado satisface los requisitos lo puede contratar por tiempo indefinido, a lo que se conocen como "trabajador de planta"

materias cercanos a su perfil profesional y experiencia laboral, además y de acuerdo al criterio del directivo pueda impartir asignaturas; así también en la asignación de las materias las I.E.S. privadas consideran un criterio administrativo fundamental: la cantidad de estudiantes inscritos a ese curso, en el caso de la Universidad del Valle de México, existe un número mínimo de 15 estudiantes para realizar la apertura de un grupo, y sólo en el caso de que la materia falte en el plan curricular de un estudiante se abre con menos estudiantes, sin llegar a ser menor de 5. Así la situación administrativa determina en gran medida la carga académica que tendrá un docente, y por supuesto la materia a impartir.

LA CANTIDAD DE ALUMNOS QUE SE ATIENDEN POR GRUPO: Se mencionó que la pauta de la cantidad de alumnos que se atienden por grupo, es la determinante para la apertura de materias, normalmente se busca que no sean menores a 15, lo cual hace que un docente pueda tener grupos de hasta 50 estudiantes, así, dependiendo del número de estudiantes a atender (de lo cual se entera el docente hasta el primer o segundo día de clase), afecta la planeación del catedrático y el trabajo en el aula. La evaluación y apreciación que se tenga del docente varía en términos de la cantidad de estudiantes, pues las habilidades a ser consideradas se transforman en términos del manejo grupal que se hace, en ocasiones un grupo numeroso puede plantear dificultades en su coordinación y esto es resentido por los estudiantes, quienes entonces cambian su criterio de evaluación.

Puede suceder también que un docente con amplia experiencia laboral, pero poca experiencia docente, maneje diferencialmente un grupo numeroso a un grupo pequeño, lo cual en definitiva afectará los resultados de su valoración.

COMBINACIÓN DE DIFERENTES I.E.S. EN LAS CUALES TRABAJA UN DOCENTE: En la Universidad Del Valle de México, la gran mayoría de los docentes son contratados por asignatura, y existe un candado del total de horas a ser asignadas por ciclo, el cual no rebasa las 17, en virtud de lo

anterior muchos de los docentes han de completar sus ingresos trabajando en otras I.E.S.; en muchos casos un mismo docente puede compartir hasta 3 instituciones diferentes, lo cual plantea problemas para la comprensión y ajuste de su docencia a modelos educativos diferentes, y por supuesto la valoración de su trabajo docente cambiará de acuerdo a la institución.

Villaseñor (2003:51) llama a estos docentes como de tercer nivel, ya que las condiciones docentes por las cuales atraviesan son limitadas en cuanto a prestaciones y salarios, pues en muchas ocasiones estos docentes, son eventuales en las instituciones. Menciona el autor que los docentes con varias adscripciones a distintas instituciones “se guía por la compulsividad de medir si se cumple o no, y en qué grado, con los indicadores cuantificables y comprobables que se ha determinado que conforman lo excelente”.

De esto surge una de las grandes problemáticas de estos docentes... es la pertenencia a la institución, lo cual puede reflejarse en las clases que desarrolla y la identidad que puede promover en sus estudiantes. Parece entonces ser que no tan solo las I.E.S. privadas venden servicios, sino que el docente al verse implicado en instituciones diferentes, vende a destajo su trabajo, al mejor postor, o sea quien le asigne un número mayor de horas, que le permita completar un salario digno. La docencia, además de su complejidad natural, ahora se ve marcada por la racionalidad propia de la institución y el mercado laboral.

Este capítulo ha mostrado de manera sucinta la problemática que enfrenta el docente de nivel superior en términos generales y en particular la docencia en el sector privado.

La actividad docente ya de por sí compleja, ahora se visualiza cotidianamente como una actividad en continua transformación, en busca de la mejora continua y desde la década de los 90's observada por diferentes formas e instrumentos de evaluación.

Se ha visto que las políticas dirigidas a la mejora salarial en las I.E.S. públicas se han retomado en las I.E.S. privadas, pero con un sentido distinto, ya que aquí se busca continuamente la calidad del servicio que se vende, entonces los principios de evaluación formativa no se emplean, sino que se ven como producto, que permite la verificación y logro de metas de los docentes, siempre apegadas a los lineamientos de la institución, implícitamente la libertad de trabajo docente se ve ceñida a los lineamientos marcados.

Se ha señalado en este capítulo los cambios que ha sufrido la docencia y el impacto de las políticas en su quehacer, de esta forma parece necesario aproximarse al análisis crítico de la valoración del trabajo docente desde la perspectiva reflexiva de la actuación del docente.

También puede verse que la valoración del desempeño docente ha respondido a la lógica económica, y al parecer en las instituciones no se articula un sistema completo de análisis y valoración docente, sino que las políticas señalan el qué cumplir pero no se visualiza la mejora en términos académicos y de la actividad de enseñanza propiamente dicha.

En los contextos públicos la evaluación de la docencia ha sido estudiada y reflexionada por diversos autores, pero el estudio de la evaluación en instituciones públicas requiere de un estudio sistemático, considerando no tan sólo la lógica de mercado a la cual han respondido, sino mirada desde los contextos específicos y el uso que se hace de la evaluación en ellas.

La visión general de este capítulo marca políticas generales aplicadas en lo público, sin embargo queda por estudiar la actividad docente en múltiples contextos y cómo la actividad se transforma de una institución a otra, es necesario cruzar la condición docente a través de los requisitos de las I.E.S. privadas y analizar los distintos modelos de evaluación y las implicaciones en lo académico y lo laboral.

2.5.1. Evaluación de la docencia en algunas de las I.E.S. privadas de mayor prestigio en México

El apartado desarrollado antes intenta dar una idea de la diferencia existente entre las condiciones de trabajo y desarrollo académico entre los docentes de las I.E.S. públicas y las I.E.S. privadas, la intención es explicitar las condiciones que de mercado imperan en la actividad académica, y que las universidades privadas más bien pueden ser consideradas como instituciones de orden mercantil, orientadas al servicio educativo, pero que en las figuras de los docentes, se enfatiza una concepción de cumplimiento de estándares institucionales, que aseguren el desarrollo de ideologías, misiones y visiones específicas de la institución.

En este espectro es que la evaluación del trabajo académico se visualiza como un proceso de chequeo que condiciones y actividades que el docente desarrolla para dar cumplimiento a las acciones sustantivas de las I.E.S. privadas: la formación de nuevos profesionales.

En México, la competencia por los nuevos mercados de educación superior se han acrecentado, antes ya se mencionó que esto tiene relación directa con el crecimiento en el número de estudiantes, y el poco acceso que se tiene a las I.E.S. públicas debido al estancamiento del número de lugares que se ofertan y a la reducción presupuestal existente.

La tabla que se muestra a continuación establece algunos de los datos principales de las I.E.S. privadas que se han destacado por los servicios que ofrecen, así como por el reconocimiento social que se hace de ellas. También resalta en la inclusión de las instituciones el número de alumnos y de programas de licenciatura.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

El cuadro muestra con claridad como las I.E.S. privadas en general han incorporado a sus procesos y vida institucional la evaluación, como una actividad cotidiana, que permite conocer la acción del docente en el aula, y la relación que esta guarda con la misión y visión de la institución.

Cuadro 7. Se muestran algunas de las principales I.E.S. privadas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, se incluyen aquellas que son consideradas socialmente como de buen nivel académico y tienen al menos 100 estudiantes inscritos en sus programas de licenciatura.

| | |
|--|--|
| <p>Universidad Anáhuac</p> | <p>Centro de Formación y Actualización Docente (CEFAD) Responsable: Dra. Diana Galindo Sontheimer Correo electrónico: dgalindo@anahuac.mx Programa de seguimiento de los resultados del Sistema de Evaluación de la Práctica Docente (SEPRAD) El CEFAD coordina la aplicación del Sistema de Evaluación de la Práctica Docente (encuesta de evaluación de profesores) a nivel Licenciatura y Posgrado. A su vez, es el encargado de dar seguimiento de los resultados que obtienen los profesores en dicha evaluación. La Universidad Anáhuac contempla diversas evidencias sobre el desempeño docente, tales como: 1) Examen de cátedra y 2) Sistema de Evaluación de la Práctica Docente (SEPRAD)</p> |
| <p>Universidad de las Américas</p> | <p>Jefe del Departamento de Capacitación y Evaluación de la Facultad Mtra. Janet Álvarez Huertas janet.alvarez@udlap.mx +52 (222) 229 20 00 ext. 4283 Sistema Integral de Evaluación Docente</p> |
| <p>Universidad Iberoamericana</p> | <p>Dirección de Análisis e Información Académica, Edificio "R", 2º.nivel. Subprograma de Formación para el Desarrollo Docente: Dirección de Formación Valoral. daia@uia.mx</p> |
| <p>Universidad Intercontinental</p> | <p>Dirección General Académica Mtra. Marcela Castro Cantú - Directora General Académica / Ext. 1453</p> |
| <p>Universidad Panamericana</p> | <p>http://www.up.edu.mx/Principal/descargas/5982_reglamentoup2006.pdf Artículo 34 del reglamento general de la Institución Augusto Rodin 498 Col. Insurgentes Mixcoac CP 03920 Del. Benito Juárez, México, D.F (55) 5482 1600 / 5482 1700</p> |
| <p>Universidad La Salle</p> | <p>COORDINACIÓN DE DESARROLLO E INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA VICERRECTORÍA MTRA. MARI CARMEN DE URQUIJO</p> |

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

| | |
|--|--|
| | <p>ACADÉMICA http://www.lasalle.edu.co/~audiovis/textos_on_line/plan_institucional_desarrollo_2003_2010/proyecto_01.pdf</p> <p>Se cuenta con un departamento específico para poder evaluar al docente de acuerdo al modelo lasallista</p> |
| Universidad Tecnológica de México | <p>Cada Dirección Académica aplica un cuestionario de evaluación a los estudiantes durante la semana 8 de cada período (mitad de ciclo). Los Directores Académicos realizan visitas a los docentes, y a partir de una lista de acciones docentes, se verifica el cumplimiento del docente.</p> |
| Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey | <p>SISTEMA DE CALIDAD DEL MODELO EDUCATIVO SE CREO EN 2007 EL DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA http://www.itesm.edu/wps/wcm/resources/file/eb0c5509e538e3c/InformeAnual_ITESMAC2007.pdf INFORME ANUAL 2007 RECTORÍA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO INSTITUCIONAL (VICERRECTORÍA ACADÉMICA) DIRECTOR DE EVALUACIÓN ACADÉMICA Aseguramiento de la calidad académica LIC. RAFAEL LÓPEZ ISLAS</p> <p>El compromiso con la calidad académica es uno de los principios básicos de la actuación institucional y constituye la primera de las diez estrategias establecidas para el cumplimiento de la misión 2015. Por ello, el Tecnológico de Monterrey evalúa el modelo educativo y otros elementos de su labor académica de forma continua, a través de agentes tanto internos como externos.</p> <p>Evaluación interna</p> <p>La evaluación interna para la calidad educativa se centra en los siguientes ámbitos: La evaluación continua que hacen los profesores con respecto al desempeño de los estudiantes durante el curso, así como la retroalimentación para su mejoramiento. La evaluación del desempeño de los profesores por los alumnos y los colegas La evaluación semestral institucional del desempeño de los profesores, de los directivos y de los campus. La retroalimentación de la comunidad educativa - directivos, profesores y alumnos - , para el desarrollo y mejoramiento de la vida institucional, mediante la promoción del diálogo a través de sistemas electrónicos de comunicación, grupos de enfoque y otros medios.</p> |

Fuente: elaboración propia

La reflexión a partir de este cuadro nos debe dirigir hacia los usos institucionales, y las prácticas que se hacen en las instituciones, evidenciando la reflexión a partir de la cual se plantea el presente trabajo.

Es importante reconocer el lugar preponderante que ha tomado la evaluación del trabajo docente, no tan sólo por su aparición en los sistemas universitarios, sino por los usos y prácticas que se derivan de ella. La evaluación en los sistemas universitarios debería ir orientada hacia la reflexión y mejora de las actividades docentes, de manera que la práctica sea crítica y adecuada a las necesidades de los alumnos.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

Si la evaluación de la docencia nos vuelve a brindar una oportunidad para profundizar nuestra reflexión sobre la finalidad o propósitos de la enseñanza; el análisis de los roles y status del profesor y los estudiantes, sobre todo en el contexto actual de cambios acelerados de todo tipo; el escrutinio del papel del conocimiento en las sociedades del presente y del futuro, tendríamos que estar agradecidos y aceptar el desafío de hacer propia la evaluación y con ella participar en la construcción de una mejor docencia.

Mario Rueda

CAPITULO 3

La evaluación de la docencia a nivel superior en una universidad privada

Entender los procesos de evaluación docente en un contexto diferente a las I.E.S. públicas, remite a la necesidad de reconstruir y comprender los procesos de cómo se han construido y desarrollado las I.E.S. privadas. El interés de este trabajo es sistematizar la información de los procesos de evaluación empleados, en una de las más importantes universidades del país, no tan sólo por la matrícula en términos docentes y estudiantes, sino por la competencia económica y de aseguramiento de calidad, que mantiene con otras instituciones, entonces se precisa conocer las etapas de cómo se ha desplegado hasta el día de hoy.

Para esta reconstrucción se consideran elementos históricos, a partir de la conformación de los distintos campin y las decisiones administrativas tomadas para instrumentar el modelo educativo, así como los perfiles docentes determinados y necesarios por la Universidad del Valle de México. Es necesario precisar, que se resalta en el presente apartado el perfil de docente instrumentado y delineado por las autoridades educativas y ha de responder a

las características que espera la institución para cumplir con sus planes de calidad y expansión a lo largo de la República Mexicana.

3.1. Reconstrucción de la historia de la U.V.M.

En la actualidad han proliferado las encuestas relacionadas con la verificación de la calidad que se ofrecen en distintos sectores de la sociedad, la educación no ha podido quedar exenta de esta valoración. Los medios de comunicación impresos han jugado un papel muy importante en la difusión de los “rankings nacionales e internacionales” y periódicos como el Times en E.U., la revista global Readers Digest y el periódico Reforma en México, han empleado este recurso para elevar las ventas y las universidades privadas lo han aprovechado para elevar sus ventas justificando su calidad basados en la posición que tienen en las mencionados rankings.¹

La Universidad Del Valle de México es, en la actualidad, considerada como una de las Instituciones de Educación Superior Privada de más prestigio y trayectoria a nivel nacional. La revista global Readers Digest² la ha colocado durante los últimos 4 números de publicación de la GUIA UNIVERSITARIA de los rankings nacionales, como una de las 10 mejores instituciones en México. A partir de éstos resultados la U.V.M.³ se proclama como una institución de alta calidad académica.

Pero ¿cómo llegó esta Institución a convertirse en lo que es ahora? La historia de la U.V.M. se puede establecer en tres etapas fundamentales, a saber: 1) La

¹ El uso de los rankings también han contribuido a denunciar aquellas escuelas que no cuentan con el suficiente prestigio académico o que no tienen registros de validez oficial, y que en México han proliferado y se les conoce como “patito”.

² Reader’s Digest ha publicado en los años 2004, 2005, 2006 y 2007 una revista sobre las escuelas de Educación Superior donde a través de entrevistas a empleadores, estudiantes y profesores, asigna puntajes en términos de calidad y reconocimiento, a partir de las cuales establece un ranking nacional.

³ A partir de este momento se usará sintéticamente el nombre de la Universidad Del Valle de México, mejor conocida como U.V.M.

constitución de las bases, 2) la expansión y fundamentación del Modelo Educativo y 3) La internacionalización.

Estas etapas de desarrollo permiten entender el cómo se consolida la Institución, además de cómo se va manifestando paulatinamente la necesidad de establecer y sistematizar la figura de docentes que se integren y hagan propios los principios de la visión, misión y características de lo que la Universidad profesa.

3.1.1. La constitución de las bases

La U.V.M. Es fundada el 16 de noviembre de 1960, siendo idea de un grupo de accionistas mexicanos, quienes vieron la necesidad de que la Ciudad de México contará con una institución privada acorde a las demandas propias de esta población (Universidad del Valle de México, 1990). Al inicio recibió el nombre de “Institución Harvard” pero por razones expresadas por los propios accionistas, deciden cambiar el nombre y adoptar el de Universidad del Valle de México.⁴

Al inicio, la institución contaba con niveles educativos de secundaria, preparatoria y universidad, paulatinamente y debido a la aceptación que tuvo, se deciden incrementar los programas ofrecidos por la institución a nivel licenciatura. La tabla 1 anexa al presente documento, señala puntualmente cuales son los eventos y programas que fueron surgiendo en la historia de la Universidad.

⁴ Para dar apego a la U.V.M. con la población, se decide incluir en el escudo de la escuela parte del escudo de la Ciudad de México, donde se recuperan los leones y el castillo de identidad de la ciudad. Adicionalmente el nombre de Harvard a “Del Valle de México” consolidó mayor contacto con la comunidad que buscaban atender.

Durante la primera etapa de desarrollo, la U.V.M. consolida programas de licenciatura⁵, incluyendo paulatinamente una cantidad mayor de docentes. Sin embargo, hasta este momento el crecimiento desmesurado genera desorden en los aspectos administrativos y de academia (Universidad del Valle de México, 1991; 1996), por lo cual se hace necesario se adopte un modelo de planeación que permita a la Institución claridad y sistematización en sus acciones.

Durante éste período la U.V.M. contaba con un ideario educativo, donde se retoma como meta el FORMAR PERSONAS ARMÓNICAMENTE INTEGRADAS (Universidad del Valle de México, 1990), concibiendo que la educación se debe orientar hacia ayudar al ser humano a buscar la plenitud de su naturaleza. De lo mencionado, se deja entrever el papel que ha de jugar el profesor responsable de esta función, haciéndose un imperativo que el docente, sea entonces un ser armónicamente integrado y con una gran pasión por ayudar al alumno a desarrollarse de la manera pretendida por la institución.

Hasta estas fechas, y para el año de 1986 la universidad ha crecido sustancialmente. En 1960 su primer año de vida contaba con 14 profesores; 80 en 1967, 190 en 1976 y para el año de 1982 la planta era de 12 295 (U.V.M. 1991).

3.1.2. La expansión y fundamentación del Modelo Educativo

A partir de la década de los ochenta la U.V.M. se reorganiza y reconoce la necesidad de generar documentos normativos que le permitan independientemente de los diferentes Campus, tener claridad en los procesos a llevarse a cabo.

⁵ Debido al interés del presente trabajo, radicada en la evaluación de docentes de nivel superior, sólo se enfatiza la información hacia este nivel educativo

Como profesor, no interesa tanto en qué lugar físico imparta la clase, sino los procesos y acciones que habrá de seguir. Este momento histórico, abarca aproximadamente los años de 1986 a 1996, y se ve claramente delimitado por el surgimiento de dos documentos académico-administrativos, que dieron orden a las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad.⁶

Los documentos son el “Diseño Institucional para la Administración de la U.V.M”. y “ el Plan de Desarrollo Académico”, los dos elaborados en el año de 1986, año que se podría considerar como crucial en el desarrollo de la Institución.

Por los fines del presente trabajo, el segundo documento mencionado, es fundamental, ya que en este se establecen las bases primordiales, para definir el perfil docente y las acciones que de acuerdo al Modelo Educativo Siglo XXI se exigen de la práctica áulica, este documento será el parte aguas de la trayectoria educativa de la Institución (Universidad del Valle de México, 1990), pues en él se establecen los principios rectores que busca la Universidad de su acción docente.

Debido a la trascendencia que tiene el desarrollo del Modelo Educativo, dentro del presente estudio se dedica un apartado específico a clarificar sus características esenciales, ya que ellas deben ser conocidas plenamente por todo aquel que aspire a ser miembro de la comunidad de docentes U.V.M.

En esta etapa la U.V.M. y debido a las necesidad de operación administrativa, se genera un espacio físico destinado para realizar sus actividades administrativas, separándolas de las académicas y se instalan en el edificio de la calle de Tehuantepec, Col. Roma, en el cual se encuentran los funcionarios administrativos que trabajan en la solución de los problemas enfrentados por la

⁶ En diversos documentos consultados y publicados por la U.V.M. las funciones sustantivas de la universidad son la docencia, investigación y difusión de la cultura; mientras que las adjetivas son todos los procesos administrativos y de control que le dan sustento.

Universidad en ese momento, esto marca la separación entre la vida académica y la administrativa.

Otro aspecto relevante de mencionar es la generación del Sindicato de Maestros “Justo Sierra”, éste surge debido a que un grupo de docentes se encontraba inconforme con las condiciones de trabajo en la Universidad, una vez solucionado el problema el sindicato es desaparecido y los docentes que encabezaron el movimiento fueron despedidos. (Universidad del Valle de México, 1991).

Para este momento la Universidad contaba con 4 planteles, 2 en el Distrito Federal y 2 más en el interior de la República; en esta etapa se da la primera compra formal de otra Institución Educativa. “La Universidad Femenina de México”, integrando a su personal docente y administrativo a los procesos de la U.V.M. Esta situación marca la consolidación de la estrategia de crecimiento de la U.V.M. y su Modelo Educativo, absorbiendo otras instituciones de prestigio de la zona y así consolidarse.

Como se mencionó en el capítulo anterior las políticas educativas en el medio público fueron dictando la necesidad de generar organismos certificadores y evaluadores de la calidad de las instituciones, en el caso de las escuelas particulares se conforma en el año de 1981 la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (F.I.M.P.E.S.)⁷, una de sus principales actividades, y en el contexto de la cultura de la evaluación

⁷ “F.I.M.P.E.S La **Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)** se fundó el 4 de diciembre de 1981, es una agrupación de instituciones mexicanas particulares, que tiene como propósito mejorar la comunicación y colaboración de éstas entre sí y con las demás instituciones educativas del país, respetando las finalidades particulares de cada una, para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación. La certificación de F.I.M.P.E.S. no tienen relación alguna con el gobierno. En la página se pueden consultar los criterios de incorporación que marca el organismo para aceptar a sus miembros, los cuales tiene que refrendar continuamente su inserción. “www.fimpes.org.mx/, consultado el día 3 de mayo, 2007.

mencionado antes, se establece la certificación y aseguramiento de estándares de calidad por parte de F.I.M.P.E.S. lo cual obliga y contribuye a hacer que sus miembros se apeguen a ciertos criterios de incorporación y mantenimiento de calidad educativa.

Para el desarrollo de la universidad resultó muy importante el auto-estudio realizado y que se presenta a (F.I.M.P.E.S), el cual contribuyó a mejorar y dar coherencia a las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad y las cuales sientan las bases de operación general en todos los campin; este documento permitió que los procesos tomarán carácter corporativo, dando imagen y sentido uniforme a todas las acciones, y corrigiendo aquellas que desorientaran la operación.

3.1.3. La internacionalización

El año de 1996, puede ser considerado sustancial en la consolidación de la U.V.M. es en este año, y después de haberse integrado como miembros de F.I.M.P.E.S., que se logra la Certificación de la U.V.M. lo cual asegura de acuerdo a los estándares de ese organismo, el cumplir íntegramente los procesos de calidad requeridos para ser considerada una institución de excelencia.

Dentro de la comunidad de instituciones particulares y en específico para la Universidad del Valle de México, está certificación de F.I.M.P.E.S. le da prestigio pues se reconocen sus características de calidad y oportunidad en los servicios tanto administrativos como académicos que se ofrecen. Una certificación de F.I.M.P.E.S ofrece a sus miembros afiliados la posibilidad de marcarse los “deberes” a cumplir, orientados hacia la mejora de la calidad de los servicios, la integridad como institución, haciendo coherentes sus acciones y contar con la comunicación interdependencia y colaboración con otras instituciones particulares. Entonces la certificación se mira como un reconocimiento de las labores de las universidades privadas, y le aseguran al

consumidor de los servicios que existe calidad y seriedad en los servicios educativos que comprará.

Para la U.V.M. el estar reconocida como miembro de F.I.M.P.E.S. y además ser miembro fundador le ha traído prestigio y reconocimiento social que le obligan a llevar acciones continuas y sistemáticas de mejora⁸.

Durante este proceso la U.V.M. genera un documento importante para cualificar su actividad, el autoestudio (Universidad del Valle de México, 1996) entregado a F.I.M.P.E.S establece las debilidades y recomendaciones que sobre la docencia en general, y la evaluación en particular, ha de seguir la Universidad. Una vez consolidado este documento, se convierte en una institución de alta calidad académica de acuerdo a los criterios de este organismo certificador, siguiendo su expansión hacia 3 campi más en los estados de San Luis Potosí, Chiapas y Estado de México (Texcoco).

Para el año 2000 la Universidad es comprada por el consorcio internacional Sylvan International Universities⁹ (hoy Laureate International Universities). Esta situación conlleva la internacionalización de la U.V.M., la ubica como universidad global, con la capacidad de mejorar sustancialmente su infraestructura, pero también como parte de una red de universidades, que ha de asegurar claramente la calidad de los estudios a partir de las acciones docentes. A partir de la compra de U.V.M., que se inauguran en menos de 7 años 10 campi más establecidos a lo largo del país. De estos nuevos lugares

⁸ En la Página de presidencia de la República de México, se presentan el discurso ofrecido por el Dr. César Morales rector institucional de la U.V.M., a propósito de la XLIX asamblea general de F.I.M.P.E.S, y donde se resaltan las ventajas de ser miembro, consultado en: <http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/?contenido=24674>, el día 1º. De mayo del 2007.

⁹ "El 24 de noviembre de 2000, la Compañía adquirió en efectivo los intereses de control de Planeación de Sistemas S.A., que opera la Universidad del Valle de México. El precio de compra sumó \$49,9 millones, fue asignado a los activos adquiridos por \$67,7 millones, menos \$17,8 millones por obligaciones" (Laureate Education Inc., Selected Consolidated Financial Data 2003, pág. 2, nota al pie)". Tomado de www.campus suplemento del periódico Milenio, **Inversión extranjera en universidades: a la luz pública**, Roberto Rodríguez Gómez, Campus 145. [Septiembre 15, 2005], consultado el 3 de mayo, 2007.

de enseñanza resaltan los casos de la Universidad Hispanoamericana ubicada en Coacalco, Estado de México y la Universidad de Sonora (UNO)¹⁰ las cuales contaban con una trayectoria reconocida en sus zonas de influencia, y a través de las fusiones, se integran a los estándares de calidad y operación que establece U.V.M. y que han de ser adoptados por los docentes.

Durante el año 2008 la Red Laureate Education, incorpora a la Red 3 campin nuevos que pertenecían a la Universidad Tecnológica de México (UNITEC), los campin son: Zapopan, Cumbres y Coyoacán.

Con la finalidad de organizar sus actividades académico-administrativas la Institución ha organizado sus Campin, a la fecha existen 6 regiones: **Ciudad de México** (San Rafael Alma Mater, Chapultepec, Roma, Tlalpan, San Ángel, Coyoacán), **Estado de México y Morelos** (Lomas Verdes, Lago de Guadalupe, Texcoco, Toluca, Hispano y Cuernavaca); **Centro** (Querétaro, Aguascalientes, San Luis Potosí), **Sureste** (Mérida, Villahermosa, Tuxtla, Puebla), **Norte** (Monterrey, Torreón, Saltillo, Nuevo Laredo, Tampico, Reynosa, Matamoros, Victoria, Cumbres) y **Pacífico** (Guadalajara Sur/Norte, Mexicali, Nogales, Zapopan).

A la fecha de escribir este documento la U.V.M.¹¹ se encuentra enlistada en la red de Laureate, compartiendo las características generales que establece el

¹⁰ Hasta octubre del 2007 la UNO había conservado su nombre, sin embargo en sendas ceremonias en el campus, se anunció que cambia el nombre a Universidad Del Valle de México, campus Nogales y Campus Hermosillo, con ello consolidándose la venta de la institución.

¹¹ Las instituciones mencionadas a continuación son todas las que hasta 2007 son parte del consorcio internacional: Europa: Ecole Centrales D'electronique École Supérieure du Commerce Extérieur, Cyprus Collage, Ilion Institute of Higher Education, IEDE, Institute for Executive Development, Institute Francais de Gestion (IFG), Istanbul Bilgi University, Les Roches Hotel Management School, Les Roches Marbella, Universidad Europea de Madrid; América Central: Universidad Del Valle de México, Universidad Interamericana de Costa Rica, UNIVERSIDAD Interamericana de Panamá, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC), Sur América: Academia de Idiomas y Estudios Profesionales, Universidad de las Américas de Chile, Universidad de las Américas de Ecuador, Universidad Nacional Andrés Bello, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Asia: Universidad Anhembi Morumbi.

consorcio internacional, para operar sus programas a nivel mundial, además de que la Institución se ha visto en la necesidad de apegarse a procesos de tropicalización¹² que permitan intercambiar estudiantes y docentes a nivel mundial.

En esta etapa que la U.V.M. se transforma de ser una institución empresarial nacional a una transnacional, donde la comercialización de servicios educativos y por ende sus procesos administrativos y académicos se orientan hacia la regulación de los servicios desde lo administrativo y estandarizado, cubriendo criterios de control de calidad donde lo académico está subordinado a los requisitos de ordenamiento organizacional.

En esta perspectiva la academia y la docencia han de sufrir una serie de cambios sustanciales, al ser parte de un consorcio es necesario como institución, asegurar el cumplimiento de todas las acciones y comportamientos que los docentes tengan con sus estudiantes. El docente se vuelve entonces sujeto de ser medido en términos de lo administrativo, esto a través de instrumentos educativos y así se posibilita que los estándares marcados se cumplan.

Esta etapa de la universidad se puede concebir como una empresa transnacional, que se rige por un modelo de mercado y encuentra su auge en la apertura comercial que México ha tenido gracias a la firma del TLCAN, y la poca regulación que se da en los mercados educativos (Didou, 2005)¹³.

La expansión en número de campus y de estudiantes la convierte en un potente competidor frente a otras instituciones, ya que el número de

¹² Se entiende por tropicalización la adecuación curricular que se hace de los diferentes programas que ofertan las instituciones de la red y que permiten el intercambio de estudiantes, entre las universidades que forman la red, esto posibilita que un mismo individuo pueda tener 2 títulos emitidos por dos universidades diferentes de la red, lo cual le otorga la doble titulación.

¹³ Para mayor profundidad en el tema se puede consultar el texto de Didou y Mendoza "La comercialización de los servicios educativos, el cual aborda con amplitud las consecuencias que el modelo neoliberal ha tenido sobre la educación superior y la forma en la cual se viene configurando a partir de los años noventas, al iniciar la operación del TLCAN.

estudiantes que no pueden ingresar a las I.E.S. públicas tienen que recurrir a I.E.S. privadas que ofrecen a precios accesibles la tan ansiada educación superior y que ofrecen estudios con calidad probada y controlada por una gran maquinaria administrativa con la que se cuenta.

Hasta aquí se ha expuesto el desarrollo y expansión de la Institución, este desarrollo ha tenido mucho de su éxito en la fundamentación del modelo educativo, y lo atractivo que resultan ser sus programas, de forma tal que es necesario revisar con detenimiento la fundamentación de este y el rol que juega el docente en su operación.

3.2. Modelo Educativo Siglo XXI (MES XXI)¹⁴

Una de las principales características que dan identidad a la U.V.M. lo conforma el desarrollo y adopción de un Modelo Educativo propio, en el cual se rescatan una serie de principios de desarrollo curricular que lo conforman y distinguen de otras instituciones.

El desarrollo de este modelo ha supuesto el trabajo de profesionales de disímiles formaciones, que a través de su línea profesional y experiencia han contribuido a la generación y consolidación de sus propios documentos rectores.

Según lo refieren diversos documentos de la U.V.M. el modelo pretende generar estrategias de enseñanza acordes a las necesidades de los estudiantes actuales, además de que se pensó que éste tuviera un carácter prospectivo, es decir, que se fuera transformando y ajustando a las necesidades sociales que se plantean a los egresados de nivel superior (Universidad del Valle de México, 1990; Matamoros, 1989).

¹⁴ Es de manejo cotidiano en el contexto de la Universidad referirse al modelo como MES XXI, por lo que a partir de ahora se adopta esta forma de referirse a él.

Hasta antes del desarrollo del modelo, la U.V.M. carecía de líneas generales rectoras que le permitieran articular con claridad lo esperado en cada campus. El modelo educativo establece criterios y principios equitativos en las formas de acción en términos de la estructura, organización departamental, la docencia, incluida en ésta la metodología para el proceso de enseñanza aprendizaje, los recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes, los lineamientos administrativos y los perfiles y evaluación de los docentes.

El Modelo MES XXI tiene una orientación científica, tecnológica y humanística (Barrón, 2003) la cual pretende dar al estudiante la posibilidad de desarrollarse como un profesional con habilidades, conocimientos y destrezas apegadas a las necesidades sociales.

El MES XXI plantea la flexibilidad curricular de manera tal que todos los programas de licenciatura han de permitir que el estudiante trabaje y aprenda de acuerdo a sus intereses personales y profesionales; la flexibilidad del MES XXI, recupera la idea de un mundo en continua transformación lo cual permite que haya la oportunidad de que el alumno encuentre posibilidades múltiples en la organización y selección de sus materias, la flexibilidad se orienta hacia los tiempos, especialización de conocimientos, elección del mapa curricular y adaptabilidad a nuevos planes de estudio e intercambios entre las instituciones de la red.

En términos generales el modelo educativo retoma los principios propuestos por Delors (1996) los cuales se orientan hacia la construcción de conocimientos de forma adaptativa al contexto social y cultural del estudiante: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser (Barrón, 2006).

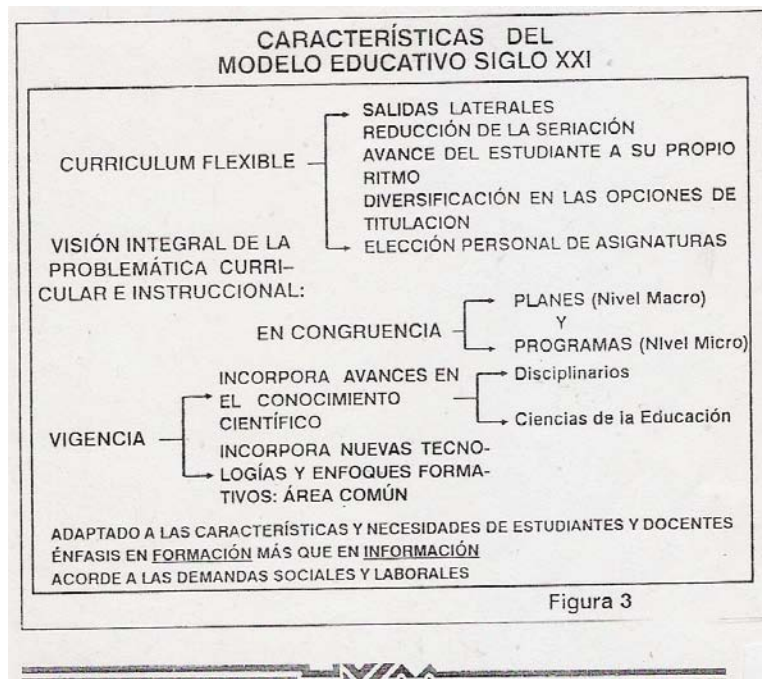
El primer documento de MES XXI, conocido como Fase I, surge del auto-estudio, presentado a F.I.M.P.E.S, es elaborado siguiendo las premisas del modelo de desarrollo curricular de Díaz-Barriga (citado en Universidad del Valle de México, 1990), considerando las principales aportaciones de las teorías del

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

aprendizaje y de la pedagogía contemporánea, en las cuales el alumno es el principal constructor de sus conocimientos.

La tabla que se muestra a continuación presenta las principales características que se retoman en la constitución del MES XXI.

Cuadro 8. Muestra los principales componentes que se articulan en la construcción del modelo educativo.



Fuente: Universidad Del Valle de México (1990) U.V.M. y su Modelo Educativo Siglo XXI.

El Modelo refiere elementos relevantes respecto a la figura del docente, el cual es considerado como un facilitador, orientado hacia el logro de las metas del estudiante; el docente entiende que el modelo educativo, al proponer una secuencia de materias flexibles, donde se han eliminado los exámenes extraordinarios y se propone la construcción de los conocimientos, ha de identificar las potencialidades de los alumnos para desarrollar, a partir de las diferentes metodologías de enseñanza aprendizajes de tipo significativo y útiles para la vida laboral.

El docente cobra singular importancia en el logro de las metas educativas de todo el plan de estudios, que se articule dentro del MES XXI, ya que la tan buscada flexibilidad le exige también al docente un alto grado de adaptación a las circunstancias personales y particulares de cada uno de los estudiantes y de los grupos que se conforman por materia.

El MES XXI, es considerado en la U.V.M. como el documento estratégico de todas las acciones educativas (administrativas y académicas). El modelo propone que se realice la integración de las funciones sustantivas de la universidad, pidiendo a los docentes dediquen el tiempo que les es contratado para ser ejemplo y muestra de todos los valores y habilidades de ese docente, considerando que un profesional entiende que el mundo cambia continuamente, y que el conocimiento no es la acumulación de éste, sino el uso que se hace de él para solucionar problemas.

El propio diseño del modelo condujo a que la universidad se organizara en departamentos¹⁵ (Universidad del Valle de México, 1995), de forma tal que el conocimiento a ser trabajado en las licenciaturas permitiera dar coherencia al trabajo; es a partir del año de 1987 que se inicia la reorganización de la universidad y en 1989 comienza su operación tal y como lo hace actualmente.

El modelo educativo, desde su formación hasta la actualidad ha atravesado por tres reformas y adecuaciones que se dirigen directamente a hacerse congruente con la realidad social que enfrentaran los estudiantes a su egreso. El MES XXI, tiene 3 fases: la primera de ellas Fase I, inicia en febrero de 1989, y marca la consolidación del modelo poniendo como base la nueva figura del estudiante y del docente, planteándose como actores en continua reflexión y participación del proceso enseñanza-aprendizaje.

¹⁵ “Se concibe al departamento como la dependencia académica básica que aglutina instancia o grupos de personas responsables de la docencia, investigación y extensión de las diversas áreas de conocimiento y de esta manera se convierte en una célula de vital organización en donde se integran especialidades de diferentes disciplinas pero con vínculos académicos estrechos” (Universidad Del Valle de México, 1995:76).

La Fase II, surge en 1994, y puso de manifiesto la primera reforma curricular de todos los planes de estudio, con la finalidad de realizar ajustes en sus contenidos, adaptándolos a las nuevas necesidades; en esta etapa se buscó que se integraran las innovaciones más recientes del conocimiento a los programas de estudio, se considera como el segundo trazo del MES XXI, y se basó en las siguientes actividades: “fundamentación de las licenciaturas, definición de perfiles profesionales, definición de planes y programas de estudio, evaluación curricular interna y externa (Universidad del Valle de México, op. cit.:88).

Esta Fase del MES XXI, trajo consigo el que los profesionales a formar tuvieran elementos de vanguardia, que buscan integrar sólidos conocimientos científicos y tecnológicos, con una fuerte orientación para la innovación y difusión de éstos.

Una década habría de transcurrir, y para el año 2004, el modelo educativo sufrió una nueva transformación, conociéndose a ésta como FASE III, “Praxis”, la cual fue desarrollada desde oficinas corporativas, se dirigió hacia la extensión de los aprendizajes y que coincidieran con la visión global que la universidad ha tomado, ya que ahora los planes de estudio han de desarrollar en los alumnos habilidades que permitan la extensión a la sociedad de la información y el conocimiento, así como sus demandas.

La propuesta de esta fase del Modelo se basa en el sentido que tiene formar profesionales para el trabajo, entendiendo que la formación del estudiante debe orientarse hacia competencias laborales, donde el enciclopedismo de parte de los profesores no es admitido, y los conocimientos deben ser orientados hacia el mundo y la sociedad global en la que trabajará el estudiante egresado de la U.V.M. (Nájera, 2005)¹⁶.

¹⁶ Cabe señalar que la autora del artículo era la Directora Académica de la U.V.M., y quien impulsó la puesta en marcha de la reforma curricular a nivel nacional.

De acuerdo a lo establecido por Nájera (2005), la reforma principal de este modelo se centra en el maestro¹⁷ y la concepción de su enseñanza, enfatizando que el docente debe revisar sus aprendizajes y reconsiderar aquellos que resultan obsoletos para su trabajo, así también el docente debe tener presente el lugar que ocupa su materia en todo plan de estudios, de manera tal que las materias sigan diferenciándose por clases teóricas, teórica-prácticas, talleres, área de identidad y área de habilidades. El MES XXI Fase III busca insertar al estudiante a las nuevas necesidades de la sociedad global. Esta fase retoma principalmente los planteamientos hechos por la UNESCO a través de los 4 pilares de la educación (Delors, 1996).

López (2005) establece que para el proyecto PRAXIS MES XXI, se buscó que el docente integrara en sí mismo habilidades y competencias a desarrollar en el estudiante, de forma tal que como herramienta de trabajo docente, se incluyó el coaching¹⁸ y la ontología del lenguaje, lo cual impulsará las nuevas acciones docentes.

De acuerdo a lo antes mencionado, el modelo educativo posibilitó la claridad frente a las acciones académicas que se han de llevar a cabo y los requerimientos que debe cumplir el docente.

¹⁷ Como parte de las actividades que los docentes fueron invitados a realizar en este proceso de reestructuración era la asistencia a campamentos vivenciales, los cuales eran dirigidos por grupos de entrenamiento Boy Scout, los docentes durante tres días y dos noches, privados de medios de comunicación vivían experiencias de deporte extremo que posteriormente eran retroalimentados por un grupo de psicólogos que basaban la interpretación de las experiencias vividas con el fundamento teórico de la ontología del lenguaje de Rafael Echeverría. Textualmente refiere Nájera (2005) y López (2005) "El primer proceso con que se enfrenta el profesor es un campamento que incluye algunos deportes extremos y varias experiencias diseñadas para mostrarle tanto sus habilidades como incompetencias. Esta experiencia ayuda a que la entrada al proceso no sea meramente racional. Lo primero que enfrenta el participante es una experiencia emocional y corporal que puede ser capitalizada en el proceso de entrenamiento. Después del campamento se inicia el proceso de cuestionamiento y reinterpretación, que dura cuatro meses. El proceso consiste fundamentalmente en un trabajo personal y sólo al final se tocan algunos aspectos pedagógicos" (p. 7).

¹⁸ El coaching y la ontología del lenguaje se usan como principios teóricos del fundamento de los planes y programas de estudio sí como de la formación que el docente recibe en los campamentos mencionados. El primero de ellos referido el apoyo que se recibe para enfocar las acciones hacia el liderazgo, el segundo basado en la propuesta de Rafael Echeverría, dirigido al origen del lenguaje y su efecto sobre el comportamiento.

El modelo educativo es una posibilidad de instrumentación curricular, sin embargo su propia fundamentación abre una multi-referencialidad en torno a las actividades que un docente puede desarrollar, de esta forma es como se abre la posibilidad de la actividad docente no tradicionalista, sino innovadora y con un continuo apego a las necesidades sociales actuales.

En los rediseños curriculares que han implicado las diferentes fases del MES XXI, no existe referencia a las transformaciones hacia el modelo de evaluación docente lo que hace suponer que no existe alguna modificación a los procesos de evaluación docente, y el modelo original que da sustento al S.I.E.D. es el mismo que se emplea desde la primera versión del MES XXI Fase I.

3.2.1. Perfil del docente MES XXI

Hasta este momento se han descrito algunos de los referentes de la docencia en el MES XXI, sin embargo, para la U.V.M. el cubrir a cabalidad con sus fines implica que el docente cumpla con su filosofía y misión institucional, lo cual representa uno de los más grandes retos a cumplir.

Los documentos institucionales puntualizan claramente el cambio de actitudes y formas de trabajo que han de desarrollar los docentes, resignificando en ellos la labor dentro del aula. Se espera entonces pasen de una docencia de tipo teórico, a una docencia de tipo constructiva, que permita al estudiante responsabilizarse de sus aprendizajes, haciendo uso de construcciones de tipo cognitivo, generando habilidades para insertarse en el campo laboral con conocimientos desarrollados a partir de la discusión y la práctica.

En términos administrativos, la misión del personal académico con énfasis en docencia (personal de asignatura) establece que sus funciones principales "será impartir cátedras de excelencia en su área de especialización; participará en el diseño de programas de prácticas, desarrollará los recursos didácticos para la enseñanza y los instrumentos para la evaluación del aprendizaje y

propondrá las experiencias de enseñanza-aprendizaje que estimulen el aprendizaje significativo en el estudiante y el logro del perfil y objetivo de sus asignaturas, además de asesorar a estudiantes y catedráticos (Universidad del Valle de México, 1998:1).

Matamoros (1989) establece que el docente ha de cambiar al mismo tiempo que enseña, se le considera a la docencia con una serie de funciones cruciales, que desarrollan en el proceso cotidiano. La docencia no sólo se realiza en el aula, sino que a través de los diferentes escenarios y componentes de las materias¹⁹ el docente se desarrollará como asesor de aprendizajes, incluyendo evaluaciones continuas, evaluando no sólo los productos del aprendizaje, sino considerando los diferentes procesos que se desarrollan para construir los productos entregados por el estudiante al finalizar el período.

Se busca desde esta perspectiva que el docente MES XXI sea una persona con valores claros, enfocados a la formación de estudiantes comprometidos con las realidades sociales que lo circundan; el docente tiene como elementos básicos los valores de compromiso, honestidad, creatividad e interés científico y multidisciplinario, que le permiten desarrollar una docencia constructiva y apegada a la filosofía de la institución. En consideración a lo anterior “en la filosofía del MES XXI se establece que el docente debe fungir como facilitador del aprendizaje y de su actuación dependerá en gran medida el logro de las metas educativas deseadas” (Universidad del Valle de México, 1994:49).

En este apartado se ha reseñado los momentos por los cuales ha atravesado el Modelo Educativo de la Universidad del Valle de México, y así dentro de éste la figura docente ha sido delimitada y caracterizada, teniendo claro que en este espacio académico un “buen” docente ha de desarrollar como elemento principal la flexibilidad tanto en la planeación de sus clases como en la puesta

¹⁹ En los planes de estudio de la U.V.M. se encuentran diferentes tipos de materias con características de desarrollo didáctico diferentes, a los cuales se conoce como componentes, a saber: materia teórica, práctica, de campo y de laboratorio. Una misma materia puede tener componente teórico y de laboratorio, con horas destinadas específicamente para cada uno de ellos.

en marcha de las acciones que ejecutará con los estudiantes, así la figura del docente, requiere de creatividad y conocimiento continuo del ambiente nacional donde se insertará su joven estudiante.

Es en estos términos que el Sistema Integral de Evaluación Docente (S.I.E.D.) cobra vital importancia dentro del modelo educativo, pues no tan sólo se busca el tener un control administrativo de las acciones del profesor, sino que se busca articular una serie de acciones de observación de su trabajo, que sean parte de su continua formación y preparación para mejorar sus acciones docentes.

Cabe mencionar que en la Universidad existe la contratación de profesores de asignatura y funcionarios académicos, los primeros con un límite de horas frente a grupo(17), mientras que los segundos pueden tener carga administrativa y frente a grupo, dedicando una parte de su horario a la docencia. El anexo 1 muestra la relación de horas clase entre los docentes de asignatura y los docentes administrativos.

El próximo apartado se dedicará a la descripción de la evaluación docente, siempre teniendo como marco el modelo educativo de las Universidad.

3.3. El proceso de evaluación en la U.V.M.

La U.V.M. se plantea desde su fundación, la necesidad de asegurar educación de calidad a los mejores precios posibles, esta situación la ubica como una institución orientada a la población económica de nivel medio, con ingresos que pueden ir en un rango de 20,000 a 40,000 pesos mensuales. La U.V.M. en este sentido se orienta hacia la capacidad económica del cliente, ofreciendo de acuerdo a la zona geográfica precios al alcance del mercado.²⁰ Sirva este

²⁰ Cada uno de los campus tiene colegiaturas diferenciadas de acuerdo al nivel socioeconómico de la zona en la cual se encuentra asentado el Campus, por ejemplo los Campus San Ángel, Tlalpan y Lomas Verdes son los más caros en términos de colegiaturas y

antecedente de orden económico para entender la importancia de la evaluación docente, ya que ella permite que los clientes sepan que los docentes empleados se rigen por estrictos controles de evaluación de su docencia, independientemente del precio pagado en cada campus.

La Universidad en su Plan Operativo, publicado en 1997, establece que su mayor reto es la calidad, pertinencia y trascendencia de sus servicios, donde el cuerpo docente juega un papel relevante. La Universidad del Valle de México (1997) estableció la creación del Liderazgo en Formación Docente y el Liderazgo en Evaluación docente, quienes para ese año se plantean realizar capacitación al personal docente fundamentándose en las necesidades detectadas a través del S.I.E.D. Por su parte, el liderazgo en Evaluación Docente se propuso como metas el que toda la comunidad conociera el S.I.E.D., así como diseñar instrumentos diferentes para los distintos niveles educativos (bachillerato, licenciatura y posgrado).

Se puede entonces percibir que de la misma forma como el modelo educativo generó necesidades de revisión y conceptualización, a la par el S.I.E.D. fue planteando necesidades, acciones y metas que eran un imperativo realizar para dar cuerpo y sistematización al trabajo.

El modelo educativo de la U.V.M. plantea directamente una figura de docente, el cual se ha ido transformado de acuerdo a los nuevos ajustes curriculares y del propio modelo. En congruencia con lo anterior el Sistema Integral de Evaluación Docente (S.I.E.D.) busca recuperar las diferentes dimensiones de la práctica docente, apegadas a los requerimientos de la institución.

Con la finalidad de dar cuenta de los momentos que se consideran en la evaluación docente a continuación se describe cómo se realiza el proceso, tomando en cuenta los diferentes instrumentos y actores que participan en ello.

cobro de servicios, mientras que los campus Villahermosa y Texcoco son los más económicos del país.

3.3.1. El Sistema Integral de Evaluación Docente (S.I.E.D.)

La conformación del S.I.E.D., viene íntimamente ligado al MES XXI, ya que las características y acciones que se desarrollaron en el modelo han de corresponder con los procesos de evaluación de la docencia.

En el diseño original del S.I.E.D. se retoma la idea ya establecida del perfil del profesor y las actividades básicas que ha de realizar para dar una clase, así Manning (1989:22) establece que el S.I.E.D. es un sistema que considera una serie de componentes articulados que permiten conocer de manera explícita lo que hace el profesor en el aula, y se considera integral porque pretende ser “comprehensivo respecto de las variables ponderadas, como importantes por la institución, procurando mantener un equilibrio entre los beneficios obtenidos por la información conseguida y el costo de las actividades de evaluación”.

Para la Universidad del Valle de México, el contar con un sistema articulado de evaluación docente no implicaba sólo la aplicación de cuestionarios a los estudiantes, sino que en su estructuración se considero la articulación de diferentes elementos que permitieran llevar al docente a la mejora continua de sus acciones; de manera tal que la docencia se llevará a la discusión y análisis por parte de los propios docentes.

En uno de sus documentos de fundamentación del sistema de evaluación docente, la Universidad del Valle de México (1997:1) establece que éste permite como necesidad institucional “valorar críticamente los avances pedagógicos y didácticos alcanzados en la práctica educativa real, entendiendo la docencia como una actividad compleja y multiforme en la cual conviven tanto prácticas tradicionalistas obsoletas, como aquellas en que se muestran cambios y tropiezos, y las que en el mejor de los casos son prototipos de una labor docente avanzada”.

En su versión original el S.I.E.D. se constituía por un cuestionario de opinión de los estudiantes, el banco de catedráticos a quienes se aplicaría, esto es considerando a todos los docentes de las plantas académicas por departamento, el banco de reactivos y la auto-evaluación.

Sin embargo conforme ha ido modificándose el MES XXI en sus diferentes fases estos componentes han cambiado y se enriquecieron, y actualmente en la Fase III los mecanismos son complementados con la información administrativa reportada por las coordinaciones de academia, y han desaparecido los bancos de catedráticos y de reactivos, en el entendido que éstos son obsoletos dadas las características de los procesos de aprendizaje y su forma de evaluación. Ahora se considera que todos los docentes deben ser evaluados con la finalidad de conocer su desempeño.

En su espíritu el S.I.E.D. impulsa el desarrollo y perfeccionamiento de los docentes y busca continuamente que el docente adquiera herramientas teórico-metodológicas que le permitan desempeñar de manera óptima su docencia (Universidad del Valle de México, 1995).

De acuerdo a sus propósitos el S.I.E.D. tiene como objetivo general “evaluar de manera integral el desempeño del docente de la Universidad Del Valle de México y su congruencia con el Modelo Educativo Siglo XXI, a través de instrumentos académico-administrativos que permitan identificar áreas de oportunidad y crecimiento profesional” (U.V.M., 2008; U.V.M., s/f).

Los objetivos del S.I.E.D. son tres:

1. Detectar las necesidades didáctico pedagógicas existentes en los profesores, relacionados con los tres momentos didácticos de la enseñanza: planeación, realización y evaluación.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

2. Obtener una evaluación del profesor sobre aspectos formales, académicos y de personalidad que influyen directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3. Apoyar a la Dirección Académica para la planeación del próximo ciclo escolar” (Universidad del Valle de México, 1997:2).

De manera sintética el presente cuadro engloba los distintos momentos que integran el modelo, el anexo 11 muestra los puntajes en específico asignados por rubro:

Cuadro 9. Muestra la composición desglosada de los elementos que integran el Sistema Integral de Evaluación Docente.

| ASPECTO A EVALUAR | COMPONENTES |
|-----------------------------|--|
| SEGUIMIENTO DOCENTE | Evaluación por pares Auto-evaluación Encuesta estudiantil |
| TRABAJO EN ACADEMIAS | Obtención de Productos concretos Diseño e implementación de la planeación Generación de estrategias de aprendizaje y evaluación Elaboración de Proyectos y Materiales Participación en Reuniones de Academia |
| CUMPLIMIENTO ADMINISTRATIVO | Asistencia Participación en Proyectos Institucionales Participación en Eventos Entrega de Documentos |
| FORMACIÓN DOCENTE | Capacitación en cursos con valor mínimo de 20 horas, o demostrar que se encuentra inscrito en un programa de maestría y/o doctorado. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta de documentos de la U.V.M.

El S.I.E.D. actualmente considera la evaluación integral de los docentes con los siguientes apartados:

1. Seguimiento docente 30%, donde el estudiante juega el papel preponderante en los resultados que se dan al docente, estos resultados se ofrecen al docente en términos de puntos y establece una categorización que va de Excelente, Bueno Positivo, Bueno neutro, Regular y Pésimo. En esta área se consideran dos grandes rubros: habilidades docentes y momentos didácticos. Tiene como objetivo identificar las fortalezas y debilidades del

docente. Dentro de esta evaluación se integra la auto-evaluación y la evaluación por pares.

2. Trabajo en academias²¹ 25%, el cual considera la asistencia a las reuniones planeadas por el cuerpo académico, su finalidad es analizar de manera conjunta los diferentes problemas enfrentados en lo cotidiano del quehacer docente, en estas reuniones se promueve la capacitación, actualización y desarrollo del cada uno de los miembros; de la misma forma la academia tiene como finalidad compartir y llevar un control, de las planeaciones didácticas siendo los presidentes de academia²² los responsables de llevar el seguimiento y discusión colegiada de las acciones.

3. Cumplimiento administrativo 25%, su objetivo es “organizar las experiencias y estrategias académicas, profesionales y docentes, que de manera multi y transdisciplinaria fortalezcan su práctica” (U.V.M., s/f); se valora la entrega en tiempo y forma de actas de calificaciones, así como todo aquel documento que tenga relación con la docencia, se considera la asistencia a clases y puntualidad en el ingreso a la aula designada.

4. Formación docente, con valor el 20% y retoma todos aquellos cursos tomados por el docente y que mejoren su trabajo, se cuenta tanto lo interno como externo en términos de capacitación, pero existen cursos obligatorios que el docente debe tomar y que responden a la actualización sobre los métodos didácticos así como asegurar el conocimiento y manejo de los principales fundamentos del MES XXI. Para este aspecto se considera: 40 o más horas excelente, hasta 40 horas bueno, hasta 20 horas regular y menos de 20 horas deficiente. Su objetivo es “desarrollar al docente en congruencia con las

²¹ Las academias son órganos colegiados en los cuales se trabaja en grupos de profesores vinculados por área de conocimiento.

²² En cada campus y de acuerdo a los diferentes departamentos, los docentes eligen en pleno a un Presidente de Academia, el cual tiene la responsabilidad de coordinar los trabajos de los docentes. Regularmente el presidente de academia es un docente de medio tiempo o tiempo completo que permite, dedicar tiempo a la docencia y a funciones administrativas.

Funciones Sustantivas de la Universidad Del Valle de México, a través de la capacitación y actualización que conforme a su perfil y área de especialización, logre vincular lo anterior con su imagen profesional que representa a la institución” (U.V.M. s/f, :5).

El S.I.E.D. recupera las actividades académicas y las integra en un solo proceso, pero cabe resaltar que, no importando el tipo de contratación, el docente debe cumplir con todos los rubros mencionados.

Es en este aspecto que el S.I.E.D. tiene un gran acierto, al relacionar directamente la evaluación y sus resultados con las necesidades de formación de los docentes, pues como antes se dijo, no se trata sólo de aplicar los cuestionarios a los docentes, sino que se reconoce la perfectibilidad continua de la docencia a nivel superior, y que se considere la institución como responsable de proporcionar las oportunidades de formación para todos los docentes. El planteamiento del S.I.E.D. requiere de puntualizar que la intención es la mejora continua del docente, además de proporcionar elementos de reflexión orientados a la mejora continua. Podría parecer que la formación es una exigencia del sistema, sin embargo es loable que la propia institución asuma que su docente requiere de un continuo seguimiento que le permita discutir sus avances y retrocesos, siempre en busca de llegar a una docencia de calidad.

3.3.2. Responsables del proceso

La estructura organizacional de la Universidad considera los departamentos por áreas de conocimiento, lo cual permite que profesionales de diversas formaciones coincidan en una misma área. Los departamentos dentro de la universidad son: Tecno-ciencias, Ciencias Sociales, Económico-Administrativo y Artes-Humanidades.

Para la operación de cada una de ellas, por campus, se cuenta con un coordinador de programa y otro de academia, quienes dependen directamente de la Dirección de Licenciatura²³. Las funciones que realiza el coordinador de programa se dirigen específicamente a la atención de estudiantes y los diferentes problemas administrativos que puedan tener durante su estancia en la universidad; por su parte, el coordinador de academia atiende a los profesores en todo lo que implica la programación de prácticas, salidas a eventos académicos, supervisión de planeaciones de clase, así como la asignación de la carga horaria a los profesores durante cada período de clase, tomando en consideración la evaluación obtenida en el Sistema Integral.

Esto es, para la asignación de materias, se considera requisito que un docente tenga al menos el 90% de asistencia, además es necesario que en la encuesta estudiantil se obtenga un puntaje arriba de B+, lo que significa más de 70 puntos. También se valora el cumplimiento administrativo y el trabajo de academia, lo cual involucra la participación en actividades para-escolares en conjunto con los demás docentes y que contribuyan a mejorar la formación profesional de los estudiantes. De esta forma en el S.I.E.D., el docente debe de cubrir completamente los 4 rubros mencionados; para valorar los resultados existe un protocolo de cumplimiento docente, pero debido a la restricción de esta información en esta investigación no se puede reportar tal situación pues no se ha tenido acceso a este documento, conocido como "Protocolo de Interpretación de la Evaluación Docente".

²³ En cada Campi de la U.V.M. existen las figuras antes mencionadas, sin embargo dependiendo del número de alumnos será que existan por departamento uno o dos coordinadores de programa; para el caso de los coordinadores de academia en cada campus se considera sólo uno y tiene bajo su responsabilidad la asignación de los docentes por departamento, considerando todas las materias ofertadas por el coordinador de programa a los estudiantes.

Una vez terminado el proceso de evaluación, se reúne el Comité Académico²⁴ para la asignación de materias, son ellos quienes, basados en los resultados de los procesos de evaluación arriba mencionados, asignan la carga horaria correspondiente al siguiente ciclo y tomando en cuenta el tipo de contratación del docente²⁵(ver anexo 2).

Para los fines del presente trabajo, resalta la función de estas áreas, ya que es el coordinador de academia quien facilita a los docentes los formatos de auto-evaluación y evaluación de pares, notificando los períodos y fechas de entrega de éstos de regreso a la coordinación, para que sean procesados por la Coordinación de Desarrollo Docente y Evaluación Educativa; así también es responsabilidad del coordinador de academia asignar el maestro que evaluará a otro docente, tomado en consideración dos criterios: el que haya coincidencia en las áreas de formación y que la evaluación de pares se realice de un profesor a otro cuando no se tenga hora clase frente a grupo por parte del profesor evaluador.

En el proceso íntegro de evaluación del docente, los coordinadores de academia juegan un papel importante, pero no el único, ya que su responsabilidad se limita a la entrega y recepción de documentos administrativos por parte de los docentes, siendo ellos los responsables de contactarse con la Coordinación de Desarrollo Docente; en términos del procesamiento de los datos obtenidos por los cuestionarios de auto-evaluación y evaluación de pares que los profesores realizan, de esta forma los contactos e intercambios de información se hacen internos a nivel administrativo.

²⁴ El Comité Académico está conformado por: el Director de Licenciaturas, el Director Académico de Campus, el Director de Factor Humano, el Coordinador de Academias y el Coordinador de Programas.

²⁵ Dentro de la estructura organizacional existen 3 tipos de profesores: Profesores de Tiempo completo, quienes tienen carga de 20 horas frente a grupo y 20 horas de trabajo administrativo; los profesores de Medio Tiempo, quienes tienen 10 horas de trabajo docente y 10 de trabajo administrativo; por último los docentes de asignatura que son contratados para impartir una materia específica de acuerdo a su formación y su total de horas máximo a asignar son 17 frente a grupo.

Un actor más que se coordina en la aplicación de elementos de valoración del trabajo docente lo representa él o la presidente de academia quien se considera un académico de prestigio y credibilidad reconocida por la comunidad²⁶. Como se dijo, éste se elige entre los docentes, realizando actividades de organización de actividades extraescolares que permiten a los estudiantes enriquecer su formación; en el plano de la evaluación juega un papel importante ya que a éste le toca evaluar las acciones y productos de cada docente y son registradas en la bitácora de la academia. De acuerdo a un documento localizado en internet, el campus San Luis Potosí (Universidad del Valle de México, 2006) da a conocer de manera sistemática los productos y acciones a ser valorados.

La recuperación de lo evaluado implica las tres funciones sustantivas de las Universidades, siendo operado de la siguiente forma: para docencia se considera la participación en la elaboración en el banco de reactivos, actualización de programas, impartición de cursos de actualización, tutorías e impartición de cursos para-curriculares. Para extensión se considera las exposiciones en foros académicos y las conferencias en otras instituciones. Para investigación se pide la publicación de trabajos de investigación, elaboración de monografías, programas tutoriales de software o formularios; por último en el rubro de vinculación se valora en el docente la asistencia a reuniones de academia, representación en organismos externos, participación representativa en certámenes deportivos, culturales o de labor altruista en organismos externos.

Todos los elementos mencionados están dentro de los aspectos a valorar pero no son obligatorios, sino representan un abanico de opciones que pueden ser incluidas en los procesos de valoración que hace el presidente de academia.

²⁶ En algunos campos se ha cambiado el nombre por Líder de Colegio, con la finalidad de darle un sustento más académico, y donde en un colegio se reúnen los miembros de un solo departamento. Las funciones son las mismas que el presidente de academia.

Los puntajes marcados por el presidente de academia para cada docente, son enviados a la Coordinación de Desarrollo y Evaluación Docente e integrados al reporte que será entregado al docente, del cual se le entrega una copia de sus resultados integrados y otra copia se integra al expediente del archivo de la Dirección de Factor Humano (anexo 12).

3.3.3. Instrumentos empleados

Dentro del modelo de evaluación de la U.V.M. se consideran cuatro herramientas, la primera de ellas es la auto-evaluación, la segunda la evaluación por pares, el tercero la evaluación del estudiante (conocido como encuesta estudiantil) y el cuarto el formato de observación de clase.

Los cuestionarios consideran la escala de Lickert como principio de construcción, se emplea una puntuación del 1 al 5 donde 1: totalmente de acuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo, 5 totalmente de acuerdo, cada sección le pide a los docentes que sume el puntaje obtenido y obtenga el promedio. Los formatos en extenso se encuentran en los Anexos 4, 5, 6 y 7.

Para los instrumentos de auto-evaluación y evaluación de pares las dimensiones a evaluar en el docente son las mismas, cambiando entre el primero y el segundo cuestionario la cantidad de reactivos a ser contestados.

En el caso de la evaluación dirigida a estudiantes se consideran las dimensiones de planeación, características personales y conducción de grupos, originalmente se contestaba en hojas para lector óptico y posteriormente se aplica a través de un software (ver anexos 6 y 7).

El formato de evaluación de clase lo emplea la asesora pedagógica asignada al Departamento de Evaluación y Desarrollo Docente y se estructura en las mismas dimensiones que el cuestionario de auto-evaluación, aplica en una escala dicotómica, y profundiza en aspectos relacionados con la experiencia

del docente al impartir la materia, así como su capacidad de comunicación con los estudiantes (ver anexo 8).

3.3.3.1. Evaluación de pares

Para la Universidad del Valle de México, la experiencia le fue marcando la necesidad de interrelacionar la experiencia de todos sus docentes y las valoraciones que ellos mismos hacen del trabajo de sus compañeros, es en este sentido que se considera la evaluación de pares. En el presente trabajo aparece en primer término expuesta dado que es el siguiente proceso que se realiza después de la revisión de programas y la supervisión de las asesoras pedagógicas, sin embargo en la historia del proceso de evaluación en la institución aparece cronológicamente después.

Este instrumento no aparece referenciado en el primer diseño del MES XXI, su aparición toma fuerza en la Fase II, cuando se asume que el trabajo colegiado, dará fuerza y ayudará a subsanar algunos de los problemas que se presentan en las clases planeadas y conducidas de manera aislada.

El instrumento consta de 22 reactivos los cuales se agrupan de la siguiente manera:

Planeación de las sesiones, 4 reactivos que implican el trabajo directo en el aula y su desarrollo de forma ordenada.

Ejecución, 10 reactivos y valora lo que hace el docente a nivel cognitivo con los estudiantes al momento de abordar los temas planteados en el programa de la asignatura.

Medios didácticos, 3 reactivos e implican el manejo docente de recursos que faciliten el aprendizaje de los alumnos, así como la interrelación que desarrolla entre los miembros del grupo.

Métodos de enseñanza, considera sólo un reactivo referido a la actividad docente dirigida hacia el refuerzo de los temas vistos en clase.

Motivación, se consideran 2 reactivos e implica la colaboración docente hacia el logro de las metas de aprendizaje de parte de los alumnos.

Habilidades profesionales, 1 reactivo e implica el fomento de la responsabilidad profesional de parte del docente hacia el alumno con la finalidad de desarrollar en éste el cumplimiento profesional.

Habilidades humanas, 1 reactivo enfocado hacia el desarrollo de valores de convivencia respetuosa entre docente y estudiante.

3.3.3.2. Auto-evaluación

Al igual que el cuestionario de encuesta estudiantil en el diseño original del S.I.E.D., valora la auto-evaluación del docente como una forma de identificar las necesidades de capacitación que tiene un docente. Este instrumento permite que el docente haga una auto-reflexión respecto a sus debilidades y ponga atención a aquello que requiere mayor atención (Manning, 1989).

El cuestionario considera 40 reactivos con la escala de calificación mencionada, las áreas son las siguientes:

Cuadro 10. Muestra las dimensiones y número de reactivos que se encuentran considerados en la auto-evaluación docente del S.I.E.D.

| DIMENSIÓN | NÚMERO DE REACTIVOS |
|----------------------|----------------------------|
| Planeación | 6 reactivos |
| Ejecución: | 13 reactivos |
| Medios didácticos | 3 reactivos |
| Métodos de enseñanza | 3 reactivos |
| Motivación | 3 reactivos |

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

| | |
|---------------------------|-------------|
| Evaluación | 5 reactivos |
| Habilidades profesionales | 1 reactivo |
| Habilidades humanas | 6 reactivos |

Fuente: elaboración propia.

El cuadro que se muestra, concentra los reactivos por instrumento, así como las dimensiones a ser evaluadas. En ella se comparan los aspectos evaluados en los instrumentos mencionados.

Llama la atención en el cuadro que en la evaluación por pares no se retoma el aspecto de evaluación de los aprendizajes, y de manera general el número de reactivos y extensión que tiene este instrumento es menor al de auto-evaluación.

Cuadro 11. Comparación de dimensiones de evaluación entre los cuestionarios de auto-evaluación y evaluación de pares.

| INSTRUMENTO/ DIMENSIÓN | Planeación | Ejecución | Medios didácticos | Métodos de enseñanza | Motivación | Habilidades profesionales | Habilidades Humanas | Evaluación |
|-----------------------------------|-------------------|------------------|------------------------------|---------------------------------|-------------------|--------------------------------------|--------------------------------|-------------------|
| AUTOEVALUACIÓN | 6 | 13 | 3 | 3 | 3 | 5 | 6 | 5 |
| EVALUACIÓN POR PARES | 4 | 10 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

Es importante cuestionar el hecho de la diferencia entre la cantidad de reactivos entre los instrumentos de autoevaluación y evaluación de pares, pues ya que la valoración entre docentes permite la revisión a profundidad de aspectos de la actividad docente, no existe razón académica fundamentada para reducir los ítems en el instrumento de pares.

La diferencia en profundidad reflejada por el número de ítems entre la auto-evaluación y la evaluación de pares refiere a la profundidad que el docente debe hacer a partir del conocimiento propio que tiene de su práctica docente y de la instrumentación de ella, este aspecto es importante de recuperar ya que como se menciona en Arbesú (2008) ya que la reflexión en la que pueda entrar el docente a través de su propia evaluación puede contribuir a la valoración de la práctica docente.

El apartado 3.3.4. describe con detalle la aplicación de los instrumentos aquí descritos considerando los momentos del período escolar en el cual se emplean.

3.3.3.3. Visitas a los salones de clase

Otra de las actividades que se realizan con la finalidad de evaluar la actividad docente, es la visita de las asesoras pedagógicas adscritas al Departamento de Desarrollo Docente y Evaluación Educativa a los salones de clase en el momento que el docente está llevando a cabo el trabajo.

La visita tiene una duración máxima de 20 minutos de la sesión, y en ella se emplea un instrumento con las dimensiones manejadas en el de autoevaluación docente, pero no permite la puntuación del 1 al 5, sino que se encuentra dicotomizada en sí y no.

Adicional a las dimensiones antes señaladas, la observación y charla de la asesora pedagógica aborda el trabajo de academia que ha realizado el profesor para revisar los contenidos y los procesos didácticos que se instrumentan en la clase. También aborda la asistencia a las juntas de academia y la participación en los cursos de capacitación obligatorios.

Una vez que se termina la entrevista con el docente, se procede a pedirle que se retire del aula, con la finalidad de platicar con los estudiantes sobre el

trabajo que lleva a cabo su docente, los elementos que se abordan son los señalados antes. El formato empleado en tal actividad se muestra en el anexo 8 del presente trabajo.

El documento considera los siguientes apartados:

I: ORGANIZACIÓN EN CAMPUS, lo responde el administrativo a cargo de la evaluación; se dirige básicamente a aspectos relacionados con la historia del docente y la impartición de la materia, resalta el hecho de que se mencionen las fechas de participación en la homologación de los contenidos de la materia, ya que por un lado habrá materias que no se impartan todos los períodos, y por otro existen materias en las cuales sólo hay un grupo y el docente trabaja sólo su planeación, entonces no hay punto de comparación.

II: OBSERVACIÓN A CLASE, se menciona que este apartado será respondido por el observador experto, aclarando que los objetivos de la visita son “a) conocer mediante la observación cuantitativa y cualitativa la práctica educativa del maestro; b) realizar una sesión de retroalimentación apreciando sus fortalezas y atendiendo sus áreas de oportunidad y c) definir estrategias de corto y mediano plazo para su mejoramiento” (Universidad Del Valle de México, 2008). En los rubros dedicados a esta parte se atiende a los rubros referentes a la planeación, realización, medios didácticos, métodos de enseñanza, motivación, evaluación y habilidades personales.

Comparativamente con los instrumentos usados en la evaluación de pares y la autoevaluación, en este caso sólo se permite contestar por parte de la observadora de la clase a través de un SI o NO, lo cual es muy limitado para la riqueza de información que puede surgir en esta situación, además de que al ser una sesión de poco tiempo habrá algunas características que no puedan ser observadas y sólo podrán ser intuidas.

En el primero de ellos se, manifiesta claramente que el cumplimiento administrativo y es muy valioso para la institución, los ítems se dirigen a resaltar el orden en la conducción de la clase y el tiempo de duración de la sesión. Nuevamente parece que el control de la clase es más valioso en términos de la eficiencia que un docente manifieste en su trabajo.

El rubro realización sugiere un modelo de docente que se orienta a la conducción de materias de manera colaborativa, lo cual entra en congruencia con los propósitos marcados en el MES XXI, Fase III, sin embargo, al revisar los dominios cognitivos que deben ser manejados por el docente en su trabajo con los alumnos, es necesario revisar las posibles contradicciones en los instrumentos, ya que por un lado se pregunta “si se cerciora de que el tema fue comprendido”, pero por otro se pide que los “aplique a la solución de problemáticas reales”, lo cual en una sola sesión, que en su mayoría tienen como promedio 1.5 horas, es muy difícil de consolidar como proceso de aprendizaje.

Entonces, es necesario que el docente se mueva en una misma sesión a través de los diferentes dominios cognitivos, exigiéndole a él mismo una flexibilidad variada, desde lo memorístico hasta lo aplicado.

En los medios didácticos se observa en la guía que la institución espera un maestro ordenado y creativo en la manera de presentar sus clases, lo cual sugiere que el docente ha de ser perfilado como entusiasta y poco convencional, de manera que use todos los medios a su alcance.

El apartado métodos de enseñanza sólo pide la verificación de los resultados del aprendizaje, lo cual viene a contradecir lo esperado hasta ahora en el instrumento, pues si bien es cierto el perfil busca un maestro que construya acciones significativas de aprendizaje, en éste sólo se considera el producto.

Para motivación se considera al docente a que sea animador de sesiones, pero no queda claro en ningún ítem el cómo, a través de qué acciones se refleja esta situación.

En cuanto a los procesos de evaluación que emplea el docente se resalta el hecho de que los criterios deben ser muy claros en su evaluación, pero no se pregunta en ningún momento sobre la construcción de los procesos que se lleven a cabo, lo cual en relación al modelo educativo y las estrategias de aprendizaje no entran en congruencia con el modelo de aprendizaje colaborativo y de proceso que se espera.

En las habilidades personales resalta la característica respeto y seguridad en el manejo que se tiene del aula, haciendo que la sesión transcurra en orden. También se valora la imagen personal de pulcritud del docente.

A través de esta descripción conviene señalar la necesidad de reajustar de acuerdo a los requisitos establecidos por el modelo educativo, además de que sería necesario discutir entre los claustros de profesores los resultados de estas evaluaciones y los posibles caminos para mejorar los resultados. Es necesario que se discuta y evidencie el perfil y modelo que se encuentra implícito en las diferentes áreas de la observación de una clase. Además de que el observador debe tener un cierto reconocimiento profesional por parte del docente, ya que así el proceso se puede convertir en un diálogo fructífero entre los participantes.

III. COMUNICACIÓN: Este último rubro aborda 7 aspectos, interés por la materia, contacto con el grupo, participación del grupo, criterios de evaluación, pertinencia/utilidad de la materia, mega-habilidades y métodos y medios didácticos. Para esta área sí se considera una escala que va de excelente, bueno, regular y malo, y aquí es donde son entrevistados los estudiantes al igual que el docente. Este rubro genera dificultades en su resolución ya que se aplica en el momento del desarrollo de la clase, la cual se interrumpe, el

docente sale del aula y entonces son los estudiantes vía una entrevista corta quienes responden frente a esta situación. Así al momento de evaluar la comunicación del docente y los estudiantes, ésta misma se ve interferida por un momento por el mismo proceso de evaluación.

De manera sintética se presenta el siguiente cuadro en el cuál se comparan los elementos de la observación de las pedagogas y las peticiones del modelo educativo al perfil del docente.

Cuadro 12. Muestra la comparación entre los requisitos del MES XXI y la evaluación por observación de clase que se hace de los docentes.

| DIMENSIONES EVALUADAS EN LA OBSERVACIÓN DE CLASE | CARACTERÍSTICAS DEL MODELO EDUCATIVO |
|--|---|
| ORGANIZACIÓN EN CAMPUS | Trabajo colaborativo con otros docentes. |
| OBSERVACIÓN A CLASE | Habilidades de trabajo docente apegadas a las reformas curriculares, y que respondan a la Fase III del modelo, donde se desarrollen las habilidades de los estudiantes. |
| COMUNICACIÓN | Continuo aprendizaje del docente, recuperando las necesidades de los estudiantes y estando en actitud de escucha y aprendizaje permanente. |

Fuente: elaboración propia.

Dentro de este instrumento resalta la posibilidad del cruce de información entre los diferentes instrumentos, pues es bien cierto que una evaluación no debe sólo recuperar la información de una sólo agente, sino que con las visitas a los salones de clase el S.I.E.D. enriquece la posibilidad de detectar las áreas de oportunidad de cada docente, en cada clase en particular, y así realizar las actividades de formación y seguimiento que den al docente la oportunidad de mejorar su práctica dentro del salón de clase.

Se puede decir que la observación de clase completa la naturaleza de la evaluación docente, haciéndola complementaria y de varias vistas, lo cual

permite hacerla rica de forma que el docente tiene varias perspectivas de su trabajo.

3.3.3.4. Encuesta estudiantil

Este instrumento es el que se ha conservado a lo largo de las diferentes Fases del MES XXI, se considera en su diseño aquellos comportamientos que un profesor debe manifestar mínimamente en su docencia. Manning (1989:23) menciona que este instrumento “es una fuente de información, pues se diseñó de manera que permita compilar los datos necesarios para evaluar a la planta docente”.

De acuerdo a lo establecido en los documentos oficiales a través de esta área se pueden “identificar fortalezas y debilidades que retroalimenten de manera oportuna la práctica del docente, a través de la aplicación del instrumento estudiantil” (Universidad Del Valle de México, s/f: 2), sin embargo no se establece con claridad las pretensiones de este proceso y en ocasiones se llega a pensar que a través de éste los estudiantes tienen la oportunidad de dar opinión para despedir a los docentes, y no como retroalimentadores de la actividad docente.

En la encuesta estudiantil, los alumnos evalúan dos rubros: las habilidades docentes y los momentos didácticos. En el primero de ellos se considera: comunicación, las relaciones, estrategias que usa de acuerdo a lo establecido por el Modelo Educativo, y la organización de la clase. En relación al segundo rubro, se considera la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, la realización del proceso enseñanza-aprendizaje y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

La encuesta se dirige a los estudiantes y la conforman 20 reactivos los cuales son contestados a partir de 2 escalas simultáneas: E=EXCELENTE, B=BUENO, R=REGULAR, D=DEFICIENTE y P=PESIMO, y la segunda escala,

S= SIEMPRE, CS= CASI SIEMPRE, AV=A VECES, PV= POCAS VECES y N= NUNCA, siendo 5 el puntaje más alto y 1 el más bajo.

Los estudiantes son convocados a través de las coordinaciones de programa para asistir a los laboratorios de cómputo a contestar su encuesta. El proceso no lleva más allá de 20 minutos, y el estudiante en ese lapso no sólo evalúa docentes, sino que también valora los servicios e infraestructura del campus en el que se encuentra inscrito. El coordinador de programa tiene la responsabilidad de asegurar que la evaluación sea de la totalidad de los estudiantes (100%); el proceso es publicado a lo largo de las vitrinas de los pasillos del campus y se le insiste a los alumnos que es, en base a sus opiniones, que se mejora al servicio recibido; en el anexo 9 se presenta uno de los carteles de difusión mostrados en los diferentes campi.

Tal y como menciona Rueda (2006a) este instrumento considera los elementos base que se han trabajado en diferentes experiencias: planeación, desarrollo, cobertura del programa y formas de evaluación de los aprendizajes, y adicionalmente de los aspectos que poco aparecen reportados en la literatura, en esta observación de clases se recupera el estilo de interacción que mantiene el docente con sus estudiantes, lo cual enriquece la actividad, llevándola a un plano humano que permite la calidez de los aprendizajes.

Así mismo el instrumento rescata el valor que tiene el dominio de la asignatura, ya que este permite conformar un cuerpo docente experimentado no sólo en los elementos teóricos, sino en los aspectos prácticos que suponen llevar al estudiante a tener aprendizajes apegados a las realidades sociales, entonces la evaluación por observación recupere estos aspectos enriquece al sistema completo.

3.3.3.4.1. Análisis de la encuesta estudiantil

La investigación sobre la viabilidad y pertinencia de la evaluación de docentes a partir de las opiniones de estudiantes es controvertida, y los argumentos en contra y a favor generan polémica (Rueda, 2003). Más allá de la postura a adoptar, es importante reflexionar sobre la práctica de ésta y los implícitos que se generan.

En este sentido dentro del proceso se que sigue en la U.V.M. la encuesta estudiantil, descrita antes, requiere del análisis psico-pedagógico de las dimensiones que evalúa en los docentes, así como de reconocer el modelo de docente que se le plantea al estudiante mediante esta encuesta.

De acuerdo a los documentos publicados por el S.I.E.D., la encuesta abarca tres momentos didácticos: **planeación, realización y evaluación, adicionalmente se considera el seguimiento, rasgos de la personalidad del docente y cumplimiento de las normas institucionales.** En consideración a lo anterior “el cuestionario es una fuente de información, pues se diseñó de manera que permita compilar los datos necesarios para evaluar la planta docente. En otras palabras el cuestionario es el instrumento que MIDE los comportamientos seleccionados como importantes en las labores docentes” (Manning, 1989:23).

Siguiendo los planteamientos de Luna (2006) es pertinente analizar el trasfondo que implica este instrumento, ya que interno a su construcción se visualiza la concepción de docente que se espera.

El Modelo MES XXI espera que el docente sea un facilitador de aprendizajes, generando en los estudiantes habilidades que le permitan construir su propio aprendizaje.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

Retomando el tipo de análisis propuesto por Luna (2006) se procedió a clasificar los reactivos del cuestionario de acuerdo a los elementos que la componen: dimensiones, papel del profesor, papel del estudiante y adscripción. A continuación se muestra la tabla:

Cuadro 13. Muestra el análisis psicopedagógico de cada uno de los reactivos que considera el cuestionario dirigido a estudiantes.

| DIMENSIONES | PAPEL DEL PROFESOR | PAPEL DEL ESTUDIANTE | ADSCRIPCIÓN |
|--------------------|---|---|--|
| PLANEACIÓN | 14. DEMUESTRA PREPARAR SUS CLASES CON ANTICIPACIÓN | RECIBE LA INFORMACIÓN DEL DOCENTE EL ESTUDIANTE RESPONDE A LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA | CONDUCTUAL SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA |
| REALIZACIÓN | 1. EXPLICA LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS DE LA ASIGNATURA DE MANERA... | EL ESTUDIANTE ELABORA Y TRABAJA CON SU CONOCIMIENTO | COGNOSCITIVO |
| | 3. DESCRIBIÓ AL INICIO DEL CURSO LOS CRITERIOS Y FORMAS DE EVALUAR DE MANERA... | EL ALUMNO ES RECEPTOR DE LA PLANEACIÓN DEL DOCENTE RETOMA SUS PUNTOS DE VISTA PARA INTERCAMBIARLOS | CONDUCTUAL |
| | 4. INVITA A LOS ESTUDIANTES A COMPARTIR SUS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS | CONSIDERA LOS CONOCIMIENTOS COMO BASE DEL APRENDIZAJE PARTICIPA ACTIVAMENTE EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE | COGNOSCITIVO |
| | 5. VERIFICA DURANTE LA SESIÓN SI LOS ESTUDIANTES ESTÁN COMPRENDIENDO | EL ALUMNO ENFRENTA SITUACIONES PLANEADAS DE APRENDIZAJE | COGNOSCITIVO |
| | 7. EL NIVEL DE EXIGENCIA ACADÉMICA ES... | EL ALUMNO PARTICIPA EN EL APRENDIZAJE DE TIPO SOCIAL | COGNOSCITIVO |
| | 8. FOMENTA EL TRABAJO EN EQUIPO | EXISTE DE PARTE DEL ALUMNO EXPORTACIÓN DEL CONOCIMIENTO A NUEVAS SITUACIONES | COGNOSCITIVO |
| | 9. LA CALIDAD DEL MATERIAL DIDÁCTICO ES... | SE PREOCUPA POR LA PREPARACIÓN DE LA SESIÓN | CONDUCTUAL |
| | 10. PROMUEVE EL INTERCAMBIO DE IDEAS 11. PROMUEVE LA INVESTIGACIÓN 12. FOMENTA LA APLICACIÓN DE MÉTODOS Y TÉCNICAS EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS 13. PROMUEVE EL ANÁLISIS DE LOS TEMAS | EL ALUMNO ACCEDE A NIVELES COGNITIVOS SUPERIORES | COGNOSCITIVO |
| | 14. EL AVANCE DEL PROGRAMA CORRESPONDE A LO ESTIMADO AL INICIO DEL CURSO DE MANERA | EL ALUMNO TIENE UN TIEMPO PREVIAMENTE PLANEADO PARA REALIZAR LOS APRENDIZAJES | CONDUCTUAL |
| | 18. RELACIONA LA ASIGNATURA CON APLICACIONES LABORALES Y PROFESIONALES | SE PERMITE QUE EL ALUMNO INTEGRE LOS CONOCIMIENTOS HORIZONTALMENTE | COGNOSCITIVO |
| EVALUACIÓN | 3. MANTIENE A LOS ESTUDIANTES INFORMADOS SOBRE SU DESEMPEÑO | LOS ESTUDIANTES REVISAN SUS PROPIOS AVANCES | COGNITIVO |

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

| | | | |
|---|--|---|------------|
| | 16. LA FORMA DE EVALUAR CORRESPONDE AL NIVEL DE DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES | CONGRUENCIA ENTRE LO QUE EL ESTUDIANTE SABE Y LO QUE MANIFIESTA SABER | CONDUCTUAL |
| RASGOS DE LA PERSONALIDAD DEL DOCENTE | 4. ES RESPETUOSO CON LOS ESTUDIANTES | EL ALUMNO PERCIBE A SU PROFESOR CON UN TRATA DE CALIDAD HUMANA | HUMANISTA |
| CUMPLIMIENTO INSTITUCIONALES DE NORMAS | 17. DEMUESTRA ESTAR ACTUALIZADO EN SUS CONOCIMIENTOS | EL ALUMNO CONOCE QUE SU PROFESOR TIENE LOS ANTECEDENTES ACADÉMICOS PARA IMPARTIR LA MATERIA | CONDUCTUAL |
| | 19. ES PUNTUAL EN SU LLEGADA Y SALIDA DE LAS SESIONES | EL ALUMNO TIENE ESTABLECIDAS Y CLARAS LAS REGLAS DE MANEJO DE CLASE | CONDUCTUAL |
| | 20. MUESTRA ACTITUD FAVORABLE HACIA LA INSTITUCIÓN | SE ESPERA QUE EL PROFESOR SEA CONSIDERADO COMO UNA PARTE MAS DE LA INSTITUCIÓN Y QUE TRABAJA PARA EL LOGRO DE SUS METAS Y OBJETIVOS | CONDUCTUAL |

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis expuesto antes, se puede ver que a pesar de los planteamientos que se hacen en el MES XXI, lo evaluado por los alumnos en la encuesta, responde a un paradigma diferente, orientándose hacia el cumplimiento administrativo y la generación de respuestas esperadas en los estudiantes, lo cual se contrapone al espíritu de enseñanza constructivista que se busca.

En ningún momento del cuestionario se hace referencia diferenciada a los distintos componentes (teórico, práctico, taller, campo, etc.) que una materia tiene, siendo evaluado de la misma manera lo teórico y lo práctico. Esta situación refleja una ventaja administrativa en la valoración de los resultados, haciendo fácil su captura y procesamiento, pero no aporta elementos de retroinformación a los docentes, frente a las debilidades que lleguen a presentar en su docencia. Es importante entonces sugerir que la evaluación debería diferenciar cuestionarios dirigidos a aquellas materias que se distinguen por su contenido teórico, práctico, de laboratorio o de trabajo en campo, que son las áreas de formación que se consideran en los diseños curriculares de las materias de los diferentes planes de estudio de la U.V.M.

Un aspecto más que se puede considerar en la encuesta a los estudiantes, es separar la parte administrativa de la conducción de clase; aunque es importante la puntualidad al momento de la conducción, este factor sólo se

remite a lo administrativo y no a lo académico, y se podría aprovechar el instrumento para incluir algunos aspectos de manejo de las sesiones de clase que exploraran el tipo de trabajo cognitivo que el docente realiza con sus estudiantes y cómo éstos lo valoran.

Es dentro del instrumento es un gran acierto el considerar el trato a los alumnos, pues esto remite a una enseñanza centrada en el estudiante, que permita al docente estar cercano, no tan sólo en las necesidades académicas del estudiante, sino atento a esferas emocionales y afectivas.

3.3.4. Condiciones y desarrollo del proceso

De manera sintética el proceso de evaluación se da de la siguiente forma. Durante el transcurso del cuatrimestre o semestre, según sea el campus, el docente es monitoreado desde lo administrativo a través de las salas de firmas, donde se verifica la asistencia puntual a clases, teniendo el docente 10 minutos antes de iniciar su clase y 10 minutos de tolerancia para firmar su asistencia y contenido de clase. Una vez pasado este período de tiempo, el responsable de la sala de firmas, retira las tarjetas y elabora un reporte el cual se comparte a las coordinaciones de academias y a la Dirección de Factor Humano para realizar los descuentos correspondientes²⁷.

Por su parte las coordinaciones de academias y los presidentes de academia realizan la recuperación y revisión de las planeaciones didácticas de los docentes, las cuales son revisadas por asesoras pedagógicas, quienes se encargan de verificar que los docentes lleven a cabo las actividades sugeridas para lograr lo que el modelo educativo exige. Estas planeaciones son devueltas a los docentes con la autorización, a través de un sello de la Dirección General Académica; éstas obligatoriamente han de ser entregadas a los estudiantes. El

²⁷ Es necesario reconocer que en los casos de contingencia como inundaciones o cierres de vialidades por marchas o plantones, se considera el retraso sin problemas de descuento.

docente tiene la responsabilidad de portarlas siempre en su clase y darlas a conocer verbalmente durante la primera sesión a todos los estudiantes.

Aproximadamente a la mitad del curso (semana 7 u 8, de un total de 14 semanas de clases) los docentes son requeridos por la coordinación de academia para recibir los formatos de auto-evaluación y evaluación de pares, así como para conocer quien será el docente que realizará su evaluación y a quien se le encomienda evaluar. El tiempo para realizar este proceso es de 3 semanas, y los formatos nuevamente deben ser entregados a la coordinación de academia correspondiente.

Durante las primeras 7 semanas de clases, los docentes reciben en sus aulas las visitas de los asesores pedagógicos, quienes con la planeación didáctica en mano, verifican que el docente esté llevando a cabo lo que escribió y tenga congruencia con el modelo educativo. De esta visita el docente, a menos que lo solicite, no recibe más que el puntaje de la evaluación que corresponde a seguimiento docente.

En el transcurso de las clases, no existe otro indicio más de evaluación hasta llegar a la convocatoria (alrededor de la semana 10) (ver anexo 9) a los estudiantes para participar, en los laboratorios de cómputo, del llenado de la encuesta estudiantil. Los alumnos son citados por los coordinadores de programa en horarios específicos y firmando listados que asistieron a llenar tal documento.

Una vez reunidas estas aplicaciones, la Coordinación de Desarrollo y Evaluación Docente se dedica a procesar la información, para que durante la primera semana de receso que los estudiantes tienen (finalizando el semestre) se realice el llamado "Cierre docente" en el cual a través de un circuito que el docente debe recorrer, deberá de pasar: a) por la coordinación de academia para hacer entrega de sus actas finales, b) pasar a la Dirección Académica a recibir en un sobre cerrado sus resultados del proceso de evaluación, así como

a inscribirse a los cursos que de acuerdo a éstos resultados le sean sugeridos para mejorar su desempeño, así mismo ha de inscribirse de manera obligatoria a los cursos que son marcados como parte de la formación del docente U.V.M. y que tengan relación directa con las materias especiales que reflejan la filosofía U.V.M. y c) pasa a la Dirección de Factor Humano a recoger su recibo de pago de la quincena correspondiente, o a recibir su cheque de liquidación.²⁸ (Anexo 10).

Cada docente recibe en sobre cerrado su evaluación, en la cual se especifican los puntajes a ser alcanzados en cada área del S.I.E.D.; el anexo 12, muestra los resultados de un docente en el proceso de evaluación. Así también se muestra una imagen en el anexo 13 de la sala de entrega de resultados.

En lo referente a los resultados de la encuesta estudiantil, sólo se mencionan los puntajes y el nivel alcanzado, pero: 1) no se especifica el total que implica la encuesta y 2) no se le dicen los errores (o áreas de oportunidad) que debe de corregir, 3) no hay la posibilidad de contra argumentar los resultados, en este sentido sería importante considerar la inclusión de elementos de corte cualitativo, que permitan complementar e integrar los diferentes elementos rescatados por los diversos instrumentos empleados.

El proceso de evaluación por ciclo concluye en dos momentos: por un lado en la junta general previa al inicio del ciclo, en este evento los docentes con 100% de asistencias reciben de manos del rector(a) de campus su diploma de asiduidad, y por otro parte los docentes con calificación de “excelencia” en la encuesta estudiantil reciben su diploma de excelencia; en algunos campus, se publican carteles en las vitrinas, que anuncian quienes son los docentes calificados por los estudiantes como “excelentes”. Para emitir el reconocimiento

²⁸ Cabe mencionar la existencia de docentes que tienen planta fija y son quienes permanecen en la institución contratados, los que no cumplen los parámetros y tienen contrato limitado reciben su liquidación. Para alcanzar a tener la planta y prestaciones, el docente debe tener al menos 3 contratos continuos de interinato y haber cubierto los requisitos administrativos marcados.

de “EXCELENTE”, se consideran todos los rubros que integran el S.I.E.D. de forma tal que un docente ha de tener de manera equilibrada su actuación.

3.4. Recuperación de algunas experiencias

El tema de la evaluación de la actividad docente parece ser de uso común en esta institución, todos los docentes saben que serán valorados, sin embargo el tema no es tratado tan abiertamente como parece.

A pesar de que la universidad realiza continuamente esfuerzos por tener informada a la comunidad sobre la importancia que tiene la valoración de la docencia, con la finalidad de mejorar el servicio, parecer ser que sigue imperando la poca cultura de la evaluación, la cual se entiende sólo como el llenado de formatos, y no se recupera la riqueza que reviste la función evaluativa para el crecimiento y mejora no sólo de los docentes, sino la institución completa y las ganancias educativas que en ella se vislumbran.

Como se mencionó , la evaluación es un proceso continuo, que permite a los involucrados detectar sus áreas de oportunidad y mejora, sin embargo en las experiencias que se narran a continuación los informantes resaltan aspectos de poca satisfacción frente a la evaluación, lo que sugiere la necesidad de continuar la investigación con la finalidad de profundizar sobre los usos explícitos e implícitos del S.I.E.D. así como el clima que impera en la aplicación de los instrumentos y las formas y difusión que se usan en la recuperación de la información.

Con la finalidad de conocer la opinión que tienen algunos actores del proceso, se realizaron una serie de conversaciones informales con estudiantes, profesores y coordinadores de programa y de academia. Lo aquí reportado fue recogido de dos formas diferentes: a) por un lado haciendo la petición explícita de platicar sobre el tema, y b) observando, escuchando y registrando los comentarios vertidos en las aulas y las salas de maestros, siendo parte de la

comunidad académica y estudiantil en campus diferentes (Hispano, San Rafael, Tlalpan y Roma respectivamente). En todos los casos que a continuación se reportan, los informantes pidieron explícitamente que no se fuera a dar a conocer su identidad, ya que a la mirada y percepción de ellos la probablemente no sea muy positiva en cuanto a los procesos y situaciones que se presentan; desde la mirada de la investigadora, se tiene la impresión de que la institución es muy celosa del tema y esto puede comprometer su estabilidad laboral.

Cabe mencionar que las expresiones que se reportan se refieren a los más significativos con respecto al tema que se estaba investigando, sin embargo las entrevistas fueron al menos a 20 personas diferentes de las cuales son: 12 estudiantes (8 de licenciatura, 4 de maestría), 5 docentes, 3 funcionarios académico administrativos.

También es importante mencionar que dado el lugar docente de la investigadora, y después de varios contactos con un coordinador de programa, fue imposible acceder a más datos y documentos, el argumento es que son propios de la operación de la universidad y confidenciales, tal situación deja entrever que se cuida con esmero la información, siendo sólo accesible a funcionarios administrativos, y al ser marcados directamente por oficinas corporativas son inamovibles e incuestionables por los empleados responsables de campus.

Uno de los temas que se abordó con los diferentes involucrados fue la opinión respecto al proceso de evaluación, este estudiante de nivel maestría y que cursó la licenciatura en la institución refirió:

“la verdad es que no sirve para nada, los alumnos antes de entrar al laboratorio nos ponemos de acuerdo entre nosotros para ver a que profesor fastidiamos y puede ser porque nos exigió mucho y no es accesible a las demandas del grupo, las cuales pueden ser no entregar trabajos, no entrar a clase, etc. entonces el grupo

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

decide que hay que ponerle baja calificación a pesar de que sabes que es un buen docente, esto provoca que los buenos maestros se vayan de la institución”

En esta misma línea de pensamiento se platicó con una coordinadora de academias, la cual desde su lugar de operación indica:

“Se supone que la evaluación docente tiene como finalidad el subirle y bajarle las horas a los maestros, pero en realidad no pasa así, a veces los que salen mal evaluados son los que se quedan con más horas, por que ponen la disponibilidad de horario de todo el día, entonces al tener que cubrir todas las materias, tienes que echar mano de los que te quedan y son ellos. Los que salen bien evaluados ponen pocas horas y a veces se quedan con pocas horas”.

En estos comentarios los dos coinciden en no valorar la riqueza de la participación en los procesos de evaluación docente. Las ideas vertidas hacen necesario resaltar el hecho de que el S.I.E.D. proporcione datos para conocer la actuación del docente, pero al parecer los estudiantes aprovechan la valiosa oportunidad de valorar la acción del docente y así permitirle su crecimiento personal, observándose una conducta típica de revanchismo y uso de la evaluación para castigar el no cumplimiento de expectativas del grupo.

De lo anterior se desprende el hecho de que la evaluación corresponde a un trámite de corte administrativo, que ha de cumplirse, pero no tiene ninguna relación con el acercamiento a la calidad educativa buscada, pues si como se menciona los docentes mal evaluados son los que atienden más grupos, entonces resulta en contrasentido la evaluación de los alumnos, ya que ellos pueden percibir el que la evaluación no toma ningún sentido de retroalimentación para el docente.

Por otra parte a pesar de que el S.I.E.D. desde su diseño y concepción permite orientar al docente a ser canalizado a procesos de formación, los coordinadores de academia hacen un uso limitado de los resultados, y sólo lo consideran como un criterio de asignación de materias y número de horas.

De estos dos elementos es necesario recuperar la función evaluadora del S.I.E.D., donde si bien es cierto se ancla como elemento de corte administrativo no es el único aprovechable, ya que como se mencionó su espíritu es nutrir al docente y a la institución de herramientas de continuo reconocimiento y mejora, lo cual permitiría el diálogo entre las diferentes instancias académicas y administrativas.

Una situación importante de mencionar y requiere de comprensión es la congruencia y pertinencia que tiene el modelo educativo con la evaluación. Como se mencionó, el modelo educativo ha atravesado por 3 fases diferentes, sin embargo hasta donde se logró investigar no se ha modificado el S.I.E.D., en ninguno de sus componentes ni instrumentos aplicados. Parece ser que cada campus toma sus decisiones basadas en los criterios propios de los responsables de la evaluación. Así queda de manifiesto en dos entrevistas, con docentes, quienes al respecto refieren:

“La evaluación no es congruente, no corresponde al MES XXI, son ítems y ya, no es cualitativa...las personas que están llevando el proceso no lo hacen adecuadamente, la evaluación debería ser continua, considerando el desarrollo después de la evaluación. No hay cultura de la evaluación, los maestros se apoyan unos a otros”.

Por su parte el otro docente con 15 años de experiencia y de trabajo en la UVM, refirió:

“No hay ningún protocolo de interpretación de la evaluación docente, no lo conozco y no existe, nunca lo he visto”.

Reafirmando lo anterior, la coordinadora de academias dijo:

“La evaluación no coincide con el modelo educativo, ¿sabías que nosotros propusimos la forma de evaluar y de nuestra experiencia la retomaron para todos los campus?”.

De los comentarios vertidos antes resaltan dos puntos: 1) la percepción que se tiene de las acciones de evaluación y por otra lo que se dice en lo formal de la institución. Nuevamente es necesario enfatizar la evolución del modelo educativo, pero sin evolucionar los procesos de evaluación, y 2) dejan los comentarios la idea de que no hay claridad en los criterios a tomar para valorar y tomar decisiones frente a la actividad docente, y como han de ser contratados y asignadas las horas para los ciclos posteriores, dejando entonces a la evaluación como un mero proceso sin un fin de mejora para los docentes.

Frente a éstos comentarios, es preciso revalorar la concepción de la evaluación y de la medición de cumplimientos administrativos, ya que como se mencionó en el apartado dedicado al estudio de la conceptualización sobre valoración del trabajo docente, más allá de la simple verificación de la acción, la cultura de la evaluación hace necesario que todos los participantes se dediquen a colaborar y tomar de manera crítica la participación que tienen en la evaluación.

Una gran oportunidad del S.I.E.D. lo representa la articulación de diferentes instrumentos, momentos y actores de la valoración, pero resulta imprescindible que se expliciten aún más los criterios y expectativas que tiene la institución del proceso de evaluación, desvinculándolo de consecuencias negativas o positivas en términos laborales, sino que su relación se debe enfatizar hacia los logros de revisión docente que se pueden alcanzar a partir de los resultados.

Es necesario, entonces llevar al docente a asumir su compromiso de formación y acompañamiento de otros colegas, con quienes el propio S.I.E.D. sienta las bases para dar la oportunidad de intercambiar experiencias y nutrirse de nuevas ideas, el ideal del S.I.E.D. se dirige hacia la formación y perfeccionamiento docente, lo cual representa un gran avance en los procesos de evaluación, ya que busca la mejora y no sólo el control administrativo inherente a los procesos.

Un último aspecto a resaltar es el criterio desde el cual los coordinadores de programa invitan a los alumnos a participar en la actividad de evaluación de los docentes. Aunque debiera ser voluntaria, esto en la realidad no sucede así, y lo muestra la expresión de un coordinador de programa:

“Esto es lo que más me choca de mi trabajo, tener que obligarlos a que evalúen... es que ellos no perciben cambios ni mejoras en los docentes, entonces le pierden el sentido a la evaluación”.

De lo mencionado llama la atención, por un lado que el propio coordinador “tenga que obligar” a los alumnos a realizar un proceso, y tiene dos implicaciones, por un lado el que la misma referencia negativa se manifiesta a los alumnos, y por otro, el que se reafirme la nulidad de la mejora en los procesos docentes, lo cual lleva al poco interés de alumnos, docente y autoridades por seguir involucrándose en el proceso.

Es imprescindible generar en los estudiantes y en los administrativos la idea de que la evaluación permite tomar decisiones de mejora, que no sean punitivas, sino que la evaluación es el espejo que nos lleva a mirarnos en un claro-oscuro frente a nuestras acciones. Para la institución los momentos de evaluación que se instrumentan significan una fuerte inversión, sin embargo también significan la confianza en su comunidad, concibiéndola como crítica y constructiva, haciéndola partícipe continua de sus acciones y toma de decisiones, ya que recordemos que a partir de los resultados es que se planea desde la Dirección Académica los cursos y talleres para ofrecer en los períodos inter clases.

La mejora no se da sólo a partir del resultado de un cuestionario, sea aplicado a estudiantes y docentes, sino que la mejora es un proceso que se da en términos de la sinergia que se propone por todos los actores involucrados en el proceso. Como menciona Santos Guerra (1998) en los procesos de evaluación ha de exaltarse la capacidad de autocrítica, debate, incertidumbre, flexibilidad y

colegialidad, lo cual orienta a las instituciones y a los integrantes de ellas a buscar en la evaluación la mejora continua de sus acciones.

Habría que detenerse a analizar y sistematizar en un estudio próximo las prácticas que se dan en torno al proceso y las actitudes que despierta, al respecto se cuenta con varios comentarios. Una alumna de 5º cuatrimestre, al pedirle que realice su proceso de evaluación responde:

“...de verdad tengo que hacer la evaluación, y ¿qué pasa si no la hago?”

Este comentario de la alumna revela claramente el desinterés frente al proceso, y donde claramente la cultura de la evaluación y los usos que se han hecho de los resultados no afianzan a la evaluación como un proceso retroalimentador de la mejora de las prácticas del docente. Frente a estos comentarios de la estudiante, se hace necesario encontrar no la obligatoriedad de evaluar a un docente sino la verdadera intención de la evaluación y la contribución del estudiante hacia el docente para el perfeccionamiento del trabajo.

Otra circunstancia, que revelan la necesidad de concientizar la valiosa oportunidad de participar en los procesos de evaluación lo presenta, una profesora al evaluar a otra y que le dice:

“no te preocupes, yo conozco tu trabajo, entre gitanos no nos leemos la mano, además por respeto a ti no voy a ir a tu salón a verte. Mejor imprime tu formato, llénalo y sólo me lo das lo firmo y lo entregamos y no pasa nada, al fin que eres buena maestra, eso dicen tus alumnos”

Resalta el hecho de que no haya la cultura de evaluarse entre maestros, pensando que es una ofensa para el otro ver su clase. Así mismo es necesario investigar a mayor profundidad las actitudes docentes frente a la evaluación y lo que puede ayudar que entre unos y otros se observen para contribuir al mejoramiento de los procesos, sin embargo, mientras la evaluación de la docencia se siga asociando con la estabilidad laboral, será muy complejo

acceder a la comprensión y análisis de realidades tan complejas como lo es la docencia.

Es preciso enmarcar en los docentes la valiosa colaboración y trabajo que reviste la valoración de un docente a otro, y resaltar que en la universidad, tal y como lo concibe Santos Guerra (1998), el docente es crítico y al ser protagonista del proceso se abre la oportunidad para dar a conocer su opinión y dejar de ser sólo receptor de resultados. Al participar en el proceso de valoración del trabajo, se da la responsabilidad y confianza para detectar las necesidades y ser parte del avance de una docencia crítica y reflexiva.

Es sumamente valioso que el S.I.E.D. considere la valoración entre pares como una oportunidad de conocerse y apreciarse entre maestros, pues esto abre la posibilidad de aprender de los errores y reconocer los aciertos que se tienen entre los docentes, aprendiendo diversas herramientas de enseñar y valorar los aprendizajes de los alumnos.

3.4.1. La experiencia como docente-estudiante de la U.V.M.

La investigación planteó una serie de retos a lo largo de su desarrollo. La postura de docente necesariamente implica un recorte sobre las apreciaciones que se tienen de los procesos académico-administrativos de la universidad y que se vuelven parte de lo cotidiano de la docencia universitaria. La evaluación de la docencia en uno de ellos.

Sin embargo la mirada del estudiante plantea una condición diferente. Esa fue la principal razón para ingresar en un programa de posgrado: mirar la evaluación desde otro rol.

Una de las partes más importantes fue el acceder al instrumento de evaluación para estudiantes. Durante su aplicación se administra en conjunto con otro de valoración de servicios administrativos que se ofrecen en el campus, lo cual en

muchas ocasiones lleva generar en los estudiantes una actitud negativa frente a su resolución. ES conveniente separar el proceso ya que se pierde el valor de la evaluación de la docencia al estar mezclado con la valoración de servicios administrativos.

Otro elemento que se observó como estudiante fue la casi indiferencia que se tiene frente al proceso de evaluación y donde se realiza bajo la “invitación” con la lista en mano de parte del coordinador a los estudiantes. Al escuchar los comentarios da la impresión que no se ve ninguna transformación de los docentes a partir de la evaluación.

Como estudiante no se percibió la importancia del proceso, ya que no hay conocimiento de los componentes completos del S.I.E.D. y parece ser que la encuesta estudiantil determinará la permanencia de un docente en el campo correspondiente.

Podría plantearse que la “cultura de la evaluación” se ha hecho presente, sin embargo no se discute en términos de lo que la institución puede ganar a partir de debates colegiados entre docentes y entre estudiantes.

También puede plantearse la necesidad de buscar nuevas formas y herramientas de evaluación del trabajo docente, ya que al no contar con actitudes críticas, se puede apelar a una revisión de las acciones a través del portafolio docente (Cordero, 2002 y Cisneros-Cohernour, 2007) quienes han demostrado la viabilidad de esta herramienta para acceder a la revisión crítica por parte del propio docente, para mejorar su actividad acercándola al modelo educativo de su institución.

A partir de los comentarios recuperados, ha de llamar la atención frente a la necesidad de continuar la investigación, dirigida a las prácticas cotidianas de la evaluación, la concepción que tienen estudiantes, docentes y administrativos

sobre el proceso, y las consecuencias prácticas que se dan en el plano cotidiano de la universidad.

La investigación en este sentido nos permitirá comprender, hacia cuales son los ajustes necesarios que se debe hacer desde la concepción del sistema, los métodos empleados, las estrategias que se emplean, hasta redimensionar los instrumentos apegándolos a las nuevas necesidades de estudiantes y docentes en términos de las exigencias del modelo educativo.

Así mismo, también es necesario aproximarse hacia los usos que se hacen evidentes en el proceso y las implicaciones que esto toma en la práctica de la universidad, tal y como lo señala Díaz (2003) existen aspectos éticos de todo proceso de evaluación que deben ser tenidos en cuenta por todos los actores involucrados en ella, de manera tal que el proceso no sólo contemple los aspectos confiables y técnicos, sino que evite la entrada en conflicto de los actores, además de que permita el crecimiento reflexivo de éstos.

Uno de los grandes aciertos del S.I.E.D. es la continuidad hacia la formación del docente, lo cual pone el acento sobre lo que la universidad espera del docente, el que sea aprendiz continuo, con una actitud abierta al cambio y transformación continua.

3.5. Algunas reflexiones derivadas de la investigación

En el presente apartado abordo la historia de una de las instituciones educativas que en la actualidad se ha convertido en una de las opciones más accesibles, en términos económicos y geográficos, de educación superior para miles de estudiantes.

La Universidad del Valle de México cuenta con una trayectoria educativa que le ha permitido ir aprendiendo de sus propios errores, y le ha orientado hacia continuos retos y formas de conceptualizarse.

La reconstrucción de la historia permite que el conocimiento del S.I.E.D. tome sentido en términos de la importancia que tiene para la institución y la cual debe orientarse hacia desarrollar aún más la cultura de la evaluación en su comunidad. Esta cultura y participación no significa exclusivamente el contestar cuestionarios, sino que ha de trabajarse en la transparencia del proceso y las decisiones que se toman a partir de él.

El desarrollar el proceso completo de conformación del S.I.E.D. permite reconocerlo como un modelo de evaluación que busca apegarse a los principios teóricos y metodológicos de la evaluación educativa, los cuales permiten que se como completo y teóricamente fundamentado, ya son pocas las experiencias que consideran la articulación y operación completa de diferentes miradas de la evaluación. A pesar de esto, se hace necesario considerar la incorporación del debate y participación de los diferentes actores involucrados en la valoración del trabajo docente; experiencias como la de la Universidad Autónoma Metropolitana, reportada por Arbesú (2004), pone de manifiesto la necesidad que tiene la participación de los docentes en la construcción del proceso; en el caso de la U.V.M. se puede ver que la participación está en la instrumentación del proceso, por lo que se hace necesario dirigir la mirada hacia la discusión de resultados y la toma de decisiones en términos de la formación docente.

**Las implicaciones éticas están presentes
en la concepción misma de la evaluación,
es su razón de ser.**

Frida Díaz-Barriga Arceo

CAPITULO 4

ALGUNAS REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

4.1. Problemáticas detectadas al realizar el proceso de análisis

Investigar es vivir diariamente con la certeza de no saber nada, este fue el continuo sentir al realizar el presente trabajo. Es una actitud de investigador, con la cual hay que andar para acceder al conocimiento en escenarios diversos. Realizar la investigación implicó una serie de dificultades, las cuales se enunciarán en el siguiente orden: A) acceso a la información, B) Desconocimiento del proceso completo de evaluación, C) Resistencia de los actores a brindar información.

A) Acceso a la información: al parecer todo mundo quiere hablar de la evaluación, sin embargo el acceso es difícil tanto a nivel de registros y documentos que se emplean. En algún momento se mencionó sobre el documento llamado "Protocolo de interpretación de la evaluación" y a pesar de que se trató a través de diferentes contactos (maestros, administrativos de campus y corporativo) nunca se logró tener acceso a ellos.

Esta situación dificultó el trabajo en términos de que lo único posible de conseguir se encontró en la biblioteca del Campin San Rafael, y sólo al demostrar que se era de la comunidad estudiantil, entonces se tuvo acceso a la información. El llamado es a que se transparente un proceso que no tan sólo asegura la calidad del servicio docente, sino que permita generar trabajo colegiado y discusiones académicas que se orienten a la mejora. La evaluación

debe perder su corte administrativo para convertirse en una herramienta de discusión docente.

Es preciso sugerir que una evaluación requiere de transparencia y conocimiento claro por parte de la comunidad: de los principios, criterios y usos que son empleados en el proceso de evaluación. Los usuarios tienen derecho y los evaluadores la obligación ética de dar a conocer los diferentes indicadores que evalúan al docente, de forma tal que éste sepa hacia dónde dirigir sus acciones de mejora.

B) Desconocimiento del proceso completo de evaluación, a lo largo de la investigación se pudo constatar que no todos los docentes, administrativos y estudiantes conocen lo que es el S.I.E.D. y su operación. Al parecer la información la tienen entendida sólo como una operación más, pero no como un proceso académico. Incluso hubo momentos que al empezar las pláticas, algunos de los informantes decían, “¿en serio todo eso implica la evaluación de docentes?”, lo cual habla de que a cada participante en el proceso sólo se le maneja el punto en el cual le toca actuar, pero no al proceso completo. Esto implica serias dificultades, pues las acciones no son vistas en conjunto ni como oportunidades de discutir e interactuar entre ellos.

Entonces es necesario dar a conocer a toda la comunidad el papel e importancia que tiene su actuar en todo el proceso, así como los diferentes elementos que se juegan y lo que se espera obtener de cada uno de ellos, de manera tal que se perciba la integralidad del sistema y la afectación de los diferentes componentes de él.

C) Resistencia de los actores a brindar información, la evaluación es un tema álgido y difícil de abordar, la sensación parece ser de no conformidad con el proceso de evaluación que se lleva a cabo; sin embargo, al pedir datos y experiencias, sin excepción todos los informantes pidieron que se guardará el anonimato, pues estaría en riesgo su empleo. Ninguno de ellos quería ser

identificado ya que su posición seguramente no estaría en concordancia con la posición oficial que debían mantener. Esta misma situación generó que sólo se tuviera acceso a una sola entrevista por cada informante.

Ante esto se hace necesario, continuar con el proceso de investigación para identificar cuáles son los elementos institucionales que interfieren sobre la concepción que se tiene de la evaluación, de las prácticas y las consecuencias derivadas de ésta, con el fin de dirigirse hacia la constitución de un proceso académico, ético, social, psicológico y pedagógico libre de consecuencias de corte administrativo.

La intención del trabajo al recuperar los documentos que dan cuenta de la evaluación docente en la Universidad Del Valle de México se logra desde lo bibliográfico, pero hace falta la exploración de archivos administrativos que permitan el rastreo de resultados de los docentes, así como las implicaciones en detección de necesidades y acciones de formación derivadas de la evaluación.

Al mismo tiempo, el trabajo pretendía encontrar el eje conductor entre la situación de las I.E.S. públicas y las I.E.S. privadas; se visualiza que a pesar de que en las dos se emplea la evaluación, los usos que se hacen de ella son diferentes, y se visualiza que para las públicas el proceso desemboca principalmente en el cumplimiento de políticas públicas y acceso a recompensas salariales, mientras que en las privadas es el aseguramiento de la continuidad de profesores de probada calidad o la pérdida del empleo.

Al parecer en los ámbitos se hace necesario que la evaluación sea nuevamente revisada en términos de la diferenciación administrativa y de su uso controlador, impidiendo que sea un mecanismo de represión para el docente.

4.2. Revisión de los alcances de la investigación

Contribuir al conocimiento en un área específica, supone la adopción de marcos teóricos referenciales, que permitan al investigador orientarse sobre el tema de su interés.

La línea de conocimiento sobre evaluación de la docencia ha mostrado avances sobre los retos y líneas a continuar, sin embargo aún a 10 años de su desarrollo hace falta profundizar más en el conocimiento de las prácticas concretas que se hacen en las universidades públicas y privadas de los procesos de evaluación.

El trabajo aquí desarrollado, es una contribución a acrecentar el conocimiento que se tiene de los procesos de evaluación del desempeño docente, su carácter descriptivo proporciona al lector una aproximación del cómo se instrumenta un sistema en una universidad privada de dimensiones grandes en términos de matrícula y personal docente.

Se puede decir que los propósitos de tipo teórico que se plantean en el trabajo, y que orientan a contribuir explícitamente el conocimiento que se tiene acerca de la evaluación de docentes en México, en general y en universidades privadas en particular cumple su cometido, así mismo la descripción puntual de los procesos de evaluación descritos, le ofrece a los lectores e investigadores de escenarios privados un panorama amplio a partir del cual continuar la línea de investigación.

La evaluación docente en la Universidad del Valle de México se instrumenta día a día, con un continuo devenir que requiere de revisiones en términos de los usos e implicaciones que tiene en la comunidad académica, es por esto que deben mirarse con sentido crítico los procesos que se instrumentan.

Es necesario apuntar que uno de los propósitos de esta investigación fue relacionar la aplicación de las políticas públicas de evaluación de la docencia en los contextos públicos y cómo estos se han trasladado a los contextos privados. Aunque la situación contextual en general y los propósitos de las I.E.S. públicas y privadas son disímiles, existe un continuo que se ha detectado: la búsqueda de la calidad de la docencia, siempre referenciada a los modelos educativos de cada institución.

Así las políticas generales orientadas a valorar el trabajo docente refieren a la compensación salarial, remitiéndose al orden administrativo, soslayando la importancia que tiene el perfeccionamiento de la actividad a través del conocimiento de ésta. La evaluación de la actividad docente debe orientarse a la reflexión docente y la discusión entre la academia para encontrar estrategias de mayor vínculo con las necesidades curriculares y estudiantiles.

A pesar de esta búsqueda de calidad, se observa que la evaluación docente también tiene un fuerte control administrativo, lo cual indica que el impacto de las políticas y su apuntalamiento en las acciones de las instituciones se hace presente cotidianamente.

De esta forma, los propósitos teóricos y prácticos de la investigación se logran en el sentido de dar cuenta de los procesos y las derivaciones que se hacen entre las universidades públicas y el caso concreto de la Universidad del Valle de México, sin embargo es necesario continuar la investigación a profundidad en torno a las implicaciones de la evaluación en la comunidad académica, lo cual hasta ahora no se ha hecho en el caso de la U.V.M.

Particular atención debe tener la metodología empleada, en la realización de la investigación ya que la adopción del estudio de caso permite usar la postura cualitativa para dar cuenta de lo que sucede y las apreciaciones que se tienen de cierto evento escolar, en este caso la evaluación de los docentes.

Sin embargo las limitaciones en este trabajo lo representó la realización de las entrevistas, ya que a pesar de que los informantes estaban dispuestos a hablar de la evaluación, cuando se intentó dar profundidad, no se brindó la información por temor. La ética y confianza generada por el investigador entonces, fue lo que propicio un cierto grado de profundidad sin lograr en muchos casos obtener con claridad la opinión completa de los entrevistados sobre la evaluación.

Los propósitos y preguntas planteadas al inicio de la investigación fueron ambiciosos, sin embargo dejan pendientes en el trabajo a continuar, ya que la reflexión sobre el pensamiento docente y las prácticas en el aula en congruencia con el modelo educativo aún no son recuperadas por este trabajo, así también no se ha explorado las problemáticas y percepciones que se generan entre docentes y administrativos derivados de la evaluación docente; aún más es necesario replantear en la investigación el uso que hace el docente de la evaluación para el perfeccionamiento de su trabajo.

En términos generales el trabajo de investigación permite que el lector no inserto en la dinámica y construcción de la Universidad del Valle de México, tenga conocimiento de dos elementos fundamentales de la operación académica: el modelo educativo MES XXI y el Sistema Integral de Evaluación Docente S.I.E.D.; la presentación de éstos conduce a que se pueda plantear como un siguiente paso la contrastación con otras universidades privadas y la evaluación que hacen del trabajo del profesor en relación a sus principios educativos.

Es importante reconocer que la investigación en términos de la valoración del trabajo del docente, no sólo ha de ser una descripción sino que es necesario relacionarla críticamente con los modelos de evaluación que se emplean y las ventajas que éstos ofrecen. Ha quedado de manifiesto que en el caso de la Universidad Del Valle de México el S.I.E.D. está pensado para articular distintos momentos y herramientas en la recogida de datos, sin embargo es

necesario impulsar el desarrollo de investigaciones teóricas y prácticas que se orienten a la generación de conocimiento que permita ver de manera específica las problemáticas planteadas en la universidad.

4.2.1. Comparación a través de la diferencia

Una de las posibilidades que permite el estudio de caso es comparar por las particularidades de los contextos. La riqueza contextual de cada caso lleva a enriquecer el conocimiento de los diferentes contextos que adoptan prácticas educativas similares, pero que cuando se analizan encierran una gran diversidad.

El trabajo aquí presentado se planteó encontrar similitudes o continuos entre las políticas que se aplican en las I.E.S. públicas y las privadas.

A partir de las diferencias de los contextos resalta el hecho de que la evaluación a pesar de ser adoptada como mecanismo de conocimiento del trabajo docente, los usos y políticas a los que responde son diferentes.

La evaluación para las públicas es la ganancia de un recurso adicional más del presupuesto, para las privadas significa posicionarse más entre los posibles consumidores del servicio. La evaluación entonces en los dos casos en un recurso de corte administrativo pero no visto del todo desde lo académico.

Otro elemento más es la certificación de los procesos en los dos sub-sistemas. Para los docentes de I.E.S. públicas, significa el acceso a recursos del PROMEP o cualquier otro sistema de recompensa salarial; mientras que para el docente de privadas implica que la institución reconozca los programas en F.I.M.P.E.S o cualquier otro organismo de aval, así nuevamente los docentes juegan un papel importante tanto en su desempeño como en su formación y preparación profesional.

Un último elemento a señalar significa la posible meta-evaluación, pues en los dos sub-sistemas no se ha trabajado en torno a la revisión de los procesos de evaluación y sus componentes, lo cual es un imperativo en las prácticas educativas que miran hacia el perfeccionamiento.

4.3. Pendientes en la agenda de la investigación

De la experiencia desarrollada quedan por plantear ideas a continuar, no tan sólo en la organización y sistematización, sino también acceder a los resultados de las evaluaciones propiamente dichas. Esto es, se puede decir que este trabajo tiene una limitación: el no poder acceder a documentos oficiales, se queda en recopilación de materiales publicados y editados, puestos en biblioteca así como en opiniones de quienes colaboraron en el estudio.

De lo anterior se desprende la necesidad de continuar con la investigación en extenso de las prácticas y consecuencias que se viven en cada campi ya que puede resultar interesante la descripción de dichas prácticas de evaluación, con lo cual se contribuiría directamente hacia el conocimiento teórico y metodológico en términos de usos de la evaluación y la generación de la cultura en México.

Es necesario contactarse con los responsables de la evaluación en oficinas corporativas, a fin de revisar el S.I.E.D., haciéndolo congruente con las necesidades de los diferentes campus y de los tipos de materias que se ofrecen, así mismo se puede generar conocimiento sobre lo que se piensa desde la administración educativa de un proceso masivo de evaluación docente.

A la fecha no se ha consolidado la investigación de forma sistemática sobre el tema en la institución, entonces podrían derivarse a partir de experiencias cualitativas y por campi, una serie de intercambios y propuestas dirigidas hacia

la búsqueda de nuevas formas de evaluar a los docentes en la Universidad Del Valle de México, en este sentido se podría generar una reunión nacional sobre evaluación de la docencia en la universidad, donde participen en foros y en sesiones plenarias los distintos involucrados en el proceso, dándole al docente un lugar de participación privilegiado, teniendo un espacio de habla sin censura.

Es necesario reorientar y redefinir las funciones de los docentes y evaluar el modelo de evaluación, ya que en este se menciona que es un sistema y en realidad ¿es un sistema?, ¿qué es un sistema? Se habla de un modelo de sistema de evaluación de la docencia pero en él se tratan de articular una serie de actividades que trascienden a la docencia, y la mayoría de los docentes de la U.V.M. son contratados como docentes de asignatura, lo cual hace inviable que muchos de los profesores cubran con el perfil completo valorado en el propio sistema.

Otros aspectos a revisar serían los formatos empleados en la evaluación de la docencia entre pares, autoevaluación y encuesta estudiantil, ya que no se han transformado conforme el MES XXI, por lo cual se convierte en necesario y urgente revisarlos y hacer una nueva propuesta, no venida de lo administrativo, sino de colectivos de discusión a partir de estudiantes y docentes.

La evaluación no ha de ser general, sino que, dados los componentes teóricos o prácticos de las materias, es necesario considerar instrumentos específicos; existe evidencia en torno a las características diferentes que tienen las materias cuando cambia su componente, su naturaleza es diferente, en este sentido ha de redimensionar las actividades docentes, propias con el modelo educativo y las acciones que se espera generar en el aula.

Es condición importante dejar en claro que la dimensión de la evaluación que se toma en cuenta, debe ser más que lo administrativo, pues si la propia universidad plantea una serie de reuniones de academia, en ellas se deberían

tratar discusiones orientadas al perfeccionamiento de la actividad *per se*. Y aunque la actividad de evaluar sirva para el aseguramiento de la calidad de los servicios que ofrece la U.V.M., no debe olvidarse que en la actividad de prestar un servicio como el educativo se hace necesario considerar lo académico como lo que sostiene el servicio.

El docente, en este sentido no puede ser tratado como un elemento más de la infraestructura que se contempla en los servicios que se venden al cliente, sino considerarlo como un agente vivo en continua transformación, el cual establece en sus clases, intercambios con otros seres humanos. Adicionalmente es necesario reconocer la importancia de los procesos de formación que tiene al insertarse en la actividad de enseñanza, además de aquellos que se van a desarrollar en su proceso de trabajo. Los procesos de formación no sólo deben dirigirse a la réplica de los sistemas de operación de la universidad sino que deben orientarse hacia el perfeccionamiento de las acciones y problemáticas que enfrenta en el aula.

Los docentes de una universidad privada, han de ser acompañados a lo largo de su proceso de enseñanza, pero no en el sentido de vigilar que cumplan con disposiciones administrativas, sino que se les debe brindar alternativas de trabajo hacia el perfeccionamiento docente, comprensión de su trabajo y comprensión de problemáticas asociadas a su desempeño laboral. Un buen docente no es aquel que sólo cumple con las disposiciones de corte administrativo como lo menciona el documento que se presenta en el ANEXO 14, de las “10 reglas de oro” o la carta compromiso que se le entrega a los docentes al inicio de un período escolar, sino que el trabajo del docente es más amplio que esta situación de exigencia institucional.

Esto implica aproximarse desde esta perspectiva a la meta-evaluación de la docencia la cual de acuerdo a Montoya (s/f) debe contemplar el análisis desde la perspectiva de los docentes de los fines y metas que persigue la evaluación de su trabajo, y cómo ésta puede contribuir a su mejoramiento laboral. Se hace

necesario que los docentes se vuelvan agentes activos del proceso de evaluación, discutiendo su congruencia con el modelo educativo de la institución y los perfiles de ingreso y egreso que tiene cada programa de licenciatura, de esta manera el modelo de docente no debe sustentarse en lo que la universidad piensa sea lo correcto, sino que ha de recurrir a su planta docente para realizar una consulta sobre las problemáticas y experiencias en el aula, de manera que puedan convertirse en puntos de análisis y evaluación.

Es necesario precisar la necesidad de recurrir a las revisiones continuas de la viabilidad y congruencia que tienen los instrumentos de evaluación empleados en el S.I.E.D., ya que como se ha visto, los cambios del modelo educativo MES XXI, al haber atravesado por tres momentos de rediseño, han cambiado su concepción de los procesos de enseñanza, y así al cambiar, es pertinente entonces redimensionar las formas de evaluación de las prácticas docentes en el aula.

Debe recomendarse que la evaluación de la docencia no se restrinja únicamente a la medición de los comportamientos docentes, sino que ha de considerar la discusión de los instrumentos y medios que son empleados a lo largo del proceso. Así, los administradores responsables de conducir la actividad, tienen como tarea frente a los docentes informar no sólo en términos de la administración y entrega de resultados, sino además también la generación de espacios académicos de discusión que permitan la reflexión ampliada de la docencia.

Palumbo y Nachmias (1983) reflexionan en torno a las implicaciones que tiene la instauración de un proceso de evaluación docente y las características que se derivan de cualquier proceso de instauración de evaluaciones, las actividades de evaluación llevan necesariamente a los evaluadores a tomar decisiones y por lo tanto a verse obligados a dar cuentas a los usuarios. Los autores recomiendan que cualquier proceso de evaluación que se instaure considere metas operacionales que sean relevantes para la comunidad, contar

con tecnología suficiente para archivar los resultados y poder procesarlos de manera expedita, es necesario determinar la metodología que el proceso uso, pero también hacerla explícita a los usuarios de manera tal que sea congruente con todo el programa, reconocer que los evaluadores también han de ser evaluados siguiendo los mismos criterios y por último las decisiones se toman en comité y no de manera personal.

De acuerdo a esto, la implementación y operación de un sistema de evaluación ha de responder a las premisas mencionadas, pero con la adopción de los principios del modelo educativo y las características contextuales de la Institución.

La evaluación de la docencia, como es planteada por la institución, parece ser una forma administrativa de recoger resultados para estandarizar las actividades de los docentes, sin embargo la esencia pedagógica de la evaluación y su función de retroalimentación e información al docente, no se hace evidente.

García, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008) sugieren que en la puesta en marcha de un sistema o modelo de evaluación ha de partirse del análisis de la práctica educativa, práctica docente e interactividad, lo cual sostiene que la evaluación ha de estar centrada en el conocimiento que tiene el profesor de sus actividades y el conocimiento pedagógico para impartir su materia. Del mismo modo es necesario que los programas de evaluación docente se centren en la búsqueda de reflexiones docentes para basar la mejora de su actividad.

Dada la estructura administrativa de la propia universidad, sí es posible propiciar discusiones que favorezcan la interlocución y toma de acciones cualitativas para mejorar la enseñanza, se propone entonces la realización de sesiones de discusión por campi, y posteriormente a nivel institucional, orientadas hacia la reflexión y análisis de los distintos momentos, actores e

instrumentos que son empleados en el proceso, y si no es posible cambiarlos proponer nuevas formas de consolidar el uso de los resultados, es necesario ver que la simple entrega de un número no favorece la reflexión del docente y su quehacer, y si puede generar un vacío de comprensión respecto a los resultados entregados. Aunque la universidad requiera la evaluación en términos numéricos y de control, el docente no debe quedar reducido a un número y categoría de calificación docente, sino que la actividad educadora debe ser discutida y realimentada en foros abiertos.

4.4. Nuevas incorporaciones al proceso de evaluación

Las instituciones de educación superior tienen un desarrollo vertiginoso, imparable y en continua transformación. Esta situación hace que prácticamente sea imposible recuperar en todo momento los cambios y ajustes que se van dando en las normatividades y procesos. Al momento de concluir la redacción de este documento, se recibió información emanada desde la rectoría de uno de los campi de la universidad, en el cual se notifica a los docentes que la evaluación se asocia con una compensación económica denominado “BONO DE EXCELENCIA ACADEMICA”, el material recibido se encuentra en el anexo 15. Sin embargo en otros campi, el bono se entrega desde hace tiempo, lo cual significa la aplicación diferenciada y sucesiva de las políticas de evaluación.

Frente a esta situación es importante reflexionar y comentar cómo los procesos de evaluación se desvirtúan en función de la problemática económica de un país, así como la incapacidad de reconocer la propia información derivada de la evaluación y crecimiento docente como una forma de análisis y objetivo principal de la evaluación. Aquí se confirma cómo las políticas educativas que aplican en las instituciones de educación superior públicas, paulatinamente se van trasladando a las instituciones privadas, adoptando sus propios matices y características.

El problema que se vislumbra en esta acción puede tomar varios caminos. Las prácticas de control, simulación y amiguismo se pueden evidenciar y beneficiar sólo a algunos docentes. Es imprescindible reconocer que la situación económica de un trabajador en general y de un docente en particular, requiere de mejora y un nivel adquisitivo más alto, sin embargo al asociar el proceso de evaluación con los estímulos económicos se vuelve a caer en el error de superponer procesos de corte académico con procesos administrativos, que han sido ampliamente discutidos y documentados por el grupo RIED¹.

Debe dejarse claro que la evaluación del desempeño docente tiene una función de corte pedagógico, orientado hacia la revisión de sus prácticas dentro del aula y que ha de contribuir al análisis y mejora de sus funciones y actividades.

Al asociar este desempeño en los rubros de cumplimiento administrativo, seguimiento docente, trabajo en academias y formación docente, se corre el riesgo de pervertir la relación de mejora, con la relación de ganancia económica. Es necesario entonces vislumbrar la parte ética, junto con la asignación de los bonos, revisando los modos de asignación, criterios y personas responsables de este proceso, ya que el funcionario administrativo ha de reconocer con toda plenitud el riesgo y compromiso de su trabajo, así como el impacto que en el clima organizacional y la convivencia se puede generar.

Entonces el uso de la evaluación a partir de este momento se encuentra cambiando, y tendría que hacerse transparente la forma en la cual se califica a un docente, también considerando que es necesario la conformidad y consenso de los grupos de docentes en este proceso.

Una vez más en las prácticas de evaluación de la institución los docentes no fueron consultados en para la definición de sus criterios, y la institución tiene

¹ Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia, perteneciente al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

una exigencia de 100% en el cumplimiento de todos los rubros, lo cual hace casi imposible la obtención del bono.

Un elemento más que debe incorporarse y discutirse antes de tomar decisiones lo representa el empleo de diferentes fuentes de información respecto a la actividad docente. Durante el período que corre a partir de enero del 2009 la región Estado de México y Morelos, decidieron dejar de aplicar la auto-evaluación y evaluación, argumentando la simulación derivada de estos procesos. Un punto reflexionar fue la toma de decisión, la cual se hace unilateralmente sin pasar por la discusión de los grupos de docentes a partir de las academias. Asumiendo que se evidenciara la puntuación favorable de un docente hacia sí mismo y sus compañeros, esto hablaría en el fondo de discusiones académicas fuertes, que se encuentran enmascaradas por las puntuaciones altas que se asignan. La investigación sobre evaluación de la docencia desde hace tiempo apunta a preferir la fuente múltiple de opciones de valoración, lo cual enriquece al docente. Tal situación era contemplada en el S.I.E.D. original y cabe preguntarse los motivos reales que se tienen para haber decidido esta modificación sustancial.

Nuevamente es necesario enfatizar que la evaluación debe ser un proceso de discusión y consenso, que tenga utilidad para todos los actores, evitando que sea un proceso vertical y unilateral.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

REFERENCIAS

Aguirre, X.; Botero, I.; Loredó, J.; Magaña, L.; Montano, A.; Rigo, M.; y Vargas, J. (2000) "Evaluación integral de la docencia: una propuesta formativa y humanista", en: Loredó, J. (coord.) **Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior**, Editorial Porrúa, Facultad de Educación de la Universidad Anáhuac, 1-35.

ANUIES (2000) **Anuario estadístico**, México, consultado en línea en www.anuies.mx

ANUIES (2001) **Anuario estadístico 2001: personal docente de licenciatura y de posgrado en universidad e institutos tecnológicos**, México, 357 p.

ANUIES (s/f) "Calidad y evaluación" y "Capacidades académicas y de organización" en: **Consolidación y avances de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuesta**, 81-92, 101-113.

Aboites, H. (1998) "La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos", en: Landesmann, M.; Rueda, B. y Mancilla, J.M. (Coords.) **La evaluación de los académicos. Reflexiones e investigaciones**, U.N.A.M., Campus Iztacala, División de Investigación, 27-39.

Aboites, H. (2003) El lado oscuro de los CIEES: una crítica a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, en: **Revista Reencuentro**, No. 36, Universidad Autónoma Metropolitana, 30-43.

Arbesú, G. M. I. (2008) "Análisis de la práctica educativa relacionado con la evaluación de la docencia", en: Rueda B. M. (coord.) **La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica**, U.N.A.M., Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Editorial Plaza y Valdés, México, 102-160.

Arbesú, I. M.; Canales, A.; Crispin, M. L.; Figueroa, E. A. y Gilio, M. del C. (2004) “Las políticas y los usos de la evaluación en la educación superior: planteamientos y perspectivas”, en: Rueda, B. M. y Díaz-Barriga, A. F. **La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional**, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, U.N.A.M., México, 203-257.

Arbesú, I.; Díaz-Barriga, F; Elizalde, L.; Luna, E.; Rigo, M.; Rueda, M. y Torquemada, A. (2007) La evaluación de la docencia universitaria en México: un estado de conocimiento del período 1990-2004, **Perspectiva Educacional**, No. 48, Segundo semestre (II), 27-58

Arbesú, G. M. I. y Rueda, B. M. (2003) La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente, **Revista Reencuentro**, abril, No. 36, 56-64

Ardoino, J (2001) “La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial), en: Rueda, B. M.; Díaz-Barriga, A. F. y Díaz, P. M. **Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior**, Cultura Universitaria, Serie Ensayo, No. 71, Coedición de la Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Benito Juárez, México.19-35.

Ardoino, J. (2006) “Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación”, en: Rueda, B. M. y Díaz-Barriga, F. (2006) **La evaluación de la docencia: perspectivas actuales**, Ed. Paidós, Sexta edición, México, 23-37.

Barrón, T. C. (2003) “Licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad del Valle de México”, en: **Universidades privadas: formación en**

educación, Colección Educación Superior Contemporánea, CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores, 1ª. Edición, 207-253.

Bolsegui, M. y Fuguet, S.A. (2006) Cultura de evaluación: una aproximación conceptual, en **Revista de Investigación y Posgrado**, Vol. 21, No. 1, consultado en línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309843>, el día 20 de noviembre del 2008.

Caballero, P. R. (1992) **La evaluación docente: problemas y perspectivas**, Facultad de Filosofía y Letras, U.N.A.M., 1ª. Edición, 107 p.

Calderón, N. P. (2005) “El proyecto PRAXIS M.E.S. XXI”, Revista **La academia del lince**, Número dedicado a PRAXIS-MES XXI, Nueva época, Publicación de la Región Ciudad de México, Año 6, No. 14, agosto, 4-10.

Canales, S. A. y Luna, E. (2003) **¿Cuál política para la docencia?**, Revista de la Educación Superior, Volumen XXXII (3), julio-septiembre, No. 127, 45-52.

Canales, S. A.; Luna, E.; Díaz-Barriga, F.; Monroy, M.; Díaz, M.; y García, G. J.M. (2004) “Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia”, en: Rueda, B. M. y Díaz-Barriga, A. F. **La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional**, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, U.N.A.M., México, 87-201.

Cheybar y Kuir, E., Cuahuteotitita, J. C.; Miguel, A. G.; Rabell, U. T.; Rodríguez, J. S. y Cárdenas, J. M. (1996) “Fundamentos teórico-prácticos de la formación docente”, en: Cheybar y Kuri, E. **La formación docente: perspectivas teóricas y metodológicas**, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México, 84.

Cisneros-Cohernour, E.; Barrera, B.M.E. y Canto, H.P.J. (2007) **El portafolio como instrumento de evaluación docente**, Universidad Autónoma de Yucatán, México, 86 p.

Cordero, A.G. (2002) Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior, **Acción Pedagógica**, Vol. 11, No. 2, 76-83.

Cruz, R. I.; Crispín, B. M. L. y Ávila, R. H. (2006) “La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia”, en: Rueda, B. M. y Díaz-Barriga (comps.) **Evaluación de la docencia: perspectivas actuales**, Editorial Paidós, México, 133-155.

Delors, J. (1996) **La educación encierra un tesoro**, Ed. Correo de la UNESCO, México, 302 p.

Díaz Barriga, A. F. (2003) “Aspectos éticos de la evaluación de la docencia”, en Rueda, B. M. Díaz-Barriga, F. y Díaz, P. M. **Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior**, Cultura Universitaria, Serie ensayo, No. 71, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, primera reimpresión, 37-54.

Díaz-Barriga, F. y Rigo, L. M. (2006) “El análisis de la práctica educativa como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato”, en: Rueda, B. M. y Díaz-Barriga (comps.) **Evaluación de la docencia: perspectivas actuales**, Editorial Paidós, México, 309-339.

Diez Barroso, V. J. (2000) “Propuesta de un perfil integral de maestro universitario y de un instrumento para la evaluación del docente”, en: Loredó, E. J. **Evaluación de la práctica docente en educación superior**, Editorial Porrúa, Universidad Iberoamericana, Facultad de Educación, México, 148.

Didou, S. y Mendoza, R. J. (2005) (comp.) La **comercialización de los servicios educativos**, ANUIES, México, 181-210.

Figuroa, R. A. E. (2006) “Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores”, en: Rueda, B. M. y Díaz-Barriga (comps.) **Evaluación de la docencia: perspectivas actuales**, Editorial Paidós, México, 255-282.

Fresán, M. y Vera, Y. (2004) “La evaluación de la actividad docente”, en: A.N.U.I.E.S., **Evaluación del desempeño del personal académico: análisis y propuesta de metodología básica**, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, México, 105-127.

Gago, H. (1998) “Cultura y evaluación en México: del diagnóstico a la acreditación”, **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXVII (3), No. 107, artículo uno, consultado en línea: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html, el 8 de julio del 2008.

Gago, H. A. (2002) Apuntes acerca de la evaluación educativa, Cap. 3 “La educación superior”, 87-92, 1ª. Edición, consultado en línea: <http://cenedic.ucol.mx/ccmc-construccion/recursos/993.pdf>, el 8 de julio del 2008.

García, B., Loredó, J. Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. A. y Rueda, M. (2004) “Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia”, en: Rueda, B. M. y Díaz-Barriga, A. F. (coords.) **La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional**, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, 13-86.

García, C. B.; Loredó, E. J.; Carranza, P. G.; Figueroa, R. A.; Arbesú, G. I.; Monroy, F. M. y Reyes, C. R. (2008) "Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: Consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente", en: Rueda B. M. (coord.) **La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica**, U.N.A.M., Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Editorial Plaza y Valdés, México, 164-220.

Gil, A. (1999) Los académicos en los noventa: actores, sujetos, espectadores o rehenes, **Conferencia Magistral presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa**, Evento organizado por el COMIE, Aguascalientes, México.

Guerrero, B. E. y Castro, V.F. (1999) Una revisión sobre las funciones del profesorado universitario, **Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado**, Vol. 2, Número 1, consultado en línea <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.html>, el día 25 de noviembre del 2007.

House, R. E (1994) **Evaluación, ética y poder**, Ediciones Morata, 17-22,131-147.

Inclán. E. C. (1998) "**Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulos de la U.N.A.M.**", en: Díaz Barriga, A, y Pacheco, M. T. Universitarios: institucionalización académica y evaluación, Pensamiento Universitario, Tercera época, No. 86, 23-36.

Kent, R. (1997) "Las políticas de evaluación", en: **Los temas críticos de la educación superior en América Latina, Vol. 2 Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado**, Ed. Fondo de Cultura Económica, 94-164.

López, G. M. DE L. (2005) "El coaching como herramienta para la acción docente", en: Revista **La academia del Lince**, Número dedicado a PRAXIS-MES XXI, Nueva época, Publicación de la Región Ciudad de México, Año 6, No. 14, agosto, 44-53.

Loredo, J.; Grijalva, O. y Valenzuela, J. (1996) Evaluación de la docencia en el posgrado de la Universidad Anáhuac, desde la perspectiva de los maestros y los alumnos, en: Rueda, M. y Nieto, J. (comps.) La evaluación de la docencia universitaria, Facultad de Psicología y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM,

Loredo, J. (1999) "Evaluación docente en la Universidad Anáhuac, en: Rueda, B. M. y Landesmann, M. **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?**", UNAM, FES Iztacala.

Luna, S. E. (2006) "Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia", en: Rueda, B. M. y Díaz-Barriga, A. F. (comps.) **Evaluación de la docencia: perspectivas actuales**, Ed. Paidós, México, 63-83.

Manning, M. E. (1989)"Sistema Integral de Evaluación Docente", en: **Revista Tlamatini**, Publicación de la Universidad del Valle de México, Vicerrectoría Académica, Dirección General de Pedagogía, No. 2, 21-24.

Manjón, M. J. (s/f) Algunas funciones del profesorado universitario para el siglo XXI: consideraciones éticas, Revista Fuentes, edición digital, Universidad de Sevilla, consultado en línea: <http://www.revistafuentes.org/pdf/files/44.pdf> el día 25 de noviembre del 2007.

Matamoras, D. F. (1989) "Perfil del docente MES XXI", en: **Revista Tlamatini**, Publicación de la Universidad del Valle de México, Vicerrectoría Académica, Dirección General de Pedagogía, No. 2, 18-20.

Mendoza, R. J. (1997) "Evaluación, acreditación, certificación: Instituciones y mecanismos de operación", en: Mugaray, L. A. y Valenti, N. G. (coord.) **Políticas Públicas y educación superior**, A.N.U.I.E.S., Colección Biblioteca de la Educación Superior, México, 315-340.

Mérida, S. R. (2006) Nueva percepción de la identidad profesional del docente ante la convergencia europea, en: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Vol. 8, No. 1, consultado en línea: <http://redie.uabc.mx/recomiendalo/vol8no1/merida/pdf>, el día 1º. De diciembre del 2007.

Montenegro, A. I. A. (2003) **Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos**, Magisterio, Ediciones especiales, Colombia, 84 p.

Montoya, R. M. S. (s/f) Meta-evaluación de las prácticas de evaluación del docente universitario, artículo consultado en línea, <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/116.html>, 24 de abril del 2008.

Moura, C. C. y Navarro, J. C. (2002) "¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada?", en: Altbach. P. **Educación superior privada**, Centro de Estudios sobre la Universidad, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, Primera Edición en español, México, 67-94.

Nava. O. J. (2006) Fundamentos de la evaluación educativa, en: **Revista Pedagogía del Tercer Milenio**, No. Doble 7-8, Enero-Abril, Mayo-Agosto, CESE, 30-53.

Neiman, G. y Quarante, G. (2004) "Los estudios de caso en la investigación sociológica", en: Vasilachis, de G. I. **Estrategias de investigación cualitativa**, Ed. Gedisa, 213-237.

Olivier, T. G. (2007) **Educación superior privada en México: veinte años de expansión: 1982-2002**, Colección Más Textos, Número 29, Universidad Pedagógica Nacional, 1ª. Edición, 129-208.

Palumbo, J. D. y Nachmias, D. (1983) The preconditions for successful evaluation: is there an ideal paradigm? **Policy Sciences**, 16, 67-79.

Pérez, A. I. (1985) "Modelos contemporáneos de evaluación", en: Gimeno, S. y Pérez, G. J. **La evaluación: su teoría y su práctica**, Cuadernos de Educación, Publicación Mensual de la Cooperativa Laboratorio Educativo, Venezuela, 11-43.

Rodríguez, G. G.; Gil, F. J. y García, J. E. (1999) **Metodología de la investigación cualitativa**, Ediciones ALJIBE, Málaga, Cap. IV "Primeros pasos en la investigación cualitativa", 81-100.

Romero, R. L. del C. (s/f) "Modelos para el análisis de la profesión docente universitaria", en: www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas29.pdf consultado el 29 de octubre del 2008.

Rosales, C. (2000) "Conceptualización", en: **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**, Ed. Narcea, Madrid, 20-30.

Rubio, O. J. (2006) **La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance**, Fondo de Cultura Económica, México, 317 p.

Rueda, B. M. (1998) "La evaluación de los académicos en la universidad vía los programas de compensación salarial", en: Rueda, B. M. y Landesmann, M. (coords.) **La evaluación de los académicos: reflexiones e investigaciones**, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, U.N.A.M. División de Investigación, 19-26.

Rueda, B. M. (1999) "Evaluación académica vía los programas de compensación salarial", en: Rueda, B. M. y Landesmann, M. (coord.) **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?**, Pensamiento Universitario, Tercera Época, No. 88, CESU-UNAM, México, 21-33.

Rueda, B. M. (2001) "La función docente en la universidad y su evaluación", en: **DIDAC**, Revista de la Universidad Iberoamericana, Centro de Desarrollo Educativo, Otoño, Num. 38, 3-8.

Rueda, B.M. (2003) "Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad, en: Rueda, B. M. Díaz-Barriga, F. y Díaz, P. M. **Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior**, Cultura Universitaria, Serie ensayo, No. 71, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, primera reimpresión, 37-54.

125-138.

Rueda, B. M. (2006) **Evaluación de la labor docente en el aula universitaria**, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 196 p.

Rueda, B.M. (2006) Desarrollo de una línea de investigación sobre "La evaluación de la docencia en el nivel universitario", consultado en línea: <http://www.cesu.unam.mx/eval-docencia/hdoc/iiseminario.html>, el día 16 de junio, 2008.

Rueda B. M. y Rodríguez, S. L. (1996) "La evaluación de la docencia en el posgrado de psicología de la UNAM", en: Rueda, B. M. y Nieto, G. J. **La evaluación de la docencia universitaria**, México, Facultad de Psicología y Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 7-61.

Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. "El portafolios docente como un recurso innovador en la evaluación de los profesores", (s/f) http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/docente_recurso_innovador.pdf, consultado el 16 de junio del 2008.

Sacristán. G. (1985) **La evaluación su teoría y su práctica**, Cuadernos de Educación, Laboratorio Educativo, Venezuela, 95 p.

Sandín, E. P. (2003) **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**, Ed. Mc Graw Hill, México, 141-184.

Santos Guerra, M. A. (1995) "La evaluación del profesorado: ¿ayuda o amenaza?", en: Santos Guerra, M. A. **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**, Ediciones ALJIBE, Málaga, 87-100.

Santos Guerra, M.A. (1998) **Evaluar es comprender**, Ed. Magisterio del Río de la Plata, 3ª. Reimpresión, Argentina, 13-80.

Santos Guerra, M.A. (2000) "Visión panorámica, en doce instantáneas de la evaluación cualitativa de centros escolares", en: Santos Guerra, M. A. **Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar**, Ed. Aljibe, 2ª. Edición, Málaga, 293-310.

Stake, R. E. (2007) **Investigación con estudios de casos**, Ediciones Morata, Cuarta edición, Madrid, 159 p.

Stark, S. and Torrance, H. (2006) "Case study in: Somekh, B. and Lewin, C. **Research methods in the social sciences**, Sage Publications, California, British Library, 33-40.

Stufflebeam, L. D. y Shinkfield, J. A. (1987) **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**, Ed. Paidós, España, 381 p.

Universidad Del Valle de México (1990) **La Universidad del Valle de México y su Modelo Educativo Siglo XXI**, México, Ed. Folklore Planetario, 127 p.

Universidad Del Valle de México (1991) **La Universidad del Valle de México a 30 años de su fundación: 1960-1990**, México, U.V.M., 186p.

Universidad Del Valle de México (1991) **Evaluación Docente**, Numero 1, Documento Interno, 6p.

Universidad Del Valle de México (1994) **Programa de Formación Docente, Información General de los Cursos**, enero, Vicerrectoría Académica.

Universidad Del Valle de México (1995) **35 años de tradición educativa: 1960-1995**, Material Interno de la Universidad, 178 p.

Universidad Del Valle de México (1997) **Plan operativo anual**, Documento Interno de Trabajo, 129 p.

Universidad Del Valle de México (1996) **Reporte final del auto-estudio institucional para la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior**, U.V.M., 355 p.

Universidad Del Valle de México (1998) **Funciones de los puestos académicos**, Rectoría de Liderazgo Departamental, Campus San Rafael “Alma mater”, capeta de operación interna.

Universidad Del Valle de México (2006) **“Lineamientos generales para la elaboración de productos de academia (Documento de trabajo)”**, Campus San Luis Potosí, Material elaborado por la Coordinación de Investigación y la Coordinación de Desarrollo y Evaluación Docente, consultado en: www.uvmnet.edu/.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

Universidad Del Valle de México, (2008) “**Seguimiento materias sello y materias clave**”, documento de trabajo interno a la Región Estado de México, Puebla y Morelos.

Universidad Del Valle de México (s/f) **Sistema Integral de Evaluación Docente** (S.I.E.D.), Secretaría General Académica, Dirección Institucional de Desarrollo Docente, Dirección de Desarrollo Docente, Documento de uso interno de la universidad, 6 p.

S.E.P. (2007) **Plan sectorial de Educación 2007-2012**, México, 63 p.

Villaseñor, G.G. (2003) **La función social de la educación superior en México: la que es la que queremos que sea**, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Universidad Veracruzana, México, 48-58, 64-68, 149-161.

Way, D. (2002) Evaluating teaching portfolios: moving from competitive to a collaborative culture, consultado en línea: www.csd.uwa.edu.au/iced2002/publication/David_Way.pdf el día 22 de junio del 2008.

Páginas de internet consultadas:

www.ulsa.edu.mx

www.anahuac.edu.mx

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

ANEXOS

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

Anexo 1. Muestra los principales acontecimientos históricos de la U.V.M. desde su fundación.

| AÑO | ACONTECIMIENTO |
|------|---|
| 1960 | NACE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO BAJO EL NOMBRE DE INSTITUCIÓN HARVARD, ALBERGANDO AL INSTITUTO SEBASTIÁN DE APARICIO, PRIMERA Y SECUNDARIA Y UNA ESCUELA COMERCIAL Y SECRETARIAL |
| 1961 | INICIA SU ESCUELA DE CONTADURÍA PUBLICA Y ADMINISTRACIÓN (E.C.P.A.) Y LOS ESTUDIOS DE PREPARATORIA AMBOS INCORPORADOS A LA UNAM |
| 1963 | EL INSTITUTO SEBASTIÁN DE APARICIO Y LA ESCUELA COMERCIAL Y SECRETARIAL PASAN A LA DIRECCIÓN Y CONTROL DE OTRAS INSTITUCIONES. |
| 1967 | CAMBIA SU NOMBRE DE INSTITUCIÓN HARVARD POR EL ACTUAL: UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO |
| 1969 | ESTABLECE LA ESCUELA DE RELACIONES INDUSTRIALES CON ESTUDIOS RECONOCIDOS POR LA S.E.P. |
| 1970 | INTEGRA LA ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN DE HOTELES Y RESTAURANTES A NIVEL DIPLOMADO |
| 1971 | AGREGA LA ESCUELA DE RELACIONES PUBLICAS A NIVEL DIPLOMADO |
| 1972 | INCORPORA SU COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES A LA U.N.A.M. |
| | CIERRA LA ESCUELA DE ECONOMIA INCORPORADA A LA U.N.A.M. |
| 1974 | ABRE LAS SIGUIENTES LICENCIATURAS CON ESTUDIOS RECONOCIDOS POR LA S.E.P.: ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TURÍSTICAS, RELACIONES COMERCIALES, DERECHO, ECONOMIA, INGENIERIA INDUSTRIAL CON ESPECIALIDAD EN PRODUCCIÓN, ADMINISTRACIÓN DE CREDITO Y FINANZAS, RELACIONES PÚBLICAS, CENTRO DE IDIOMAS A NIVEL EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. |
| 1975 | CLAUSURA LAS CARRERAS A NIVEL DIPLOMADO Y LA ESCUELA SECUNDARIA |
| 1976 | INICIA CLASES DE PREPARATORIA Y DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES EN EL PLANTEL ROMA. CAMBIA EL RECONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIOS DE DERECHO DE LA S.E.P. INCORPORÁNDOLOS A LA U.N.A.M. |
| 1977 | INICIA LOS ESTUDIOS A NIVEL POSGRADO CON LA APERTURA DEL PLANTEL SAN ANGEL, DONDE SE IMPARTEN LAS MAESTRIAS EN ADMINISTRACIÓN PUBLICA, SISTEMAS Y UN POSGRADO EN FINANZAS, INCORPORADA A LA U.N.A.M. LAS LICENCIATURAS DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGIA. OBTIENE EL RECONOCIMIENTO DE ESTUJOS DE LA S.E.P. DE LA LICENCIATURA EN ARQUITECTURA Y ABRE CUATRO ESPECIALIDADES MAS EN LA CARRERA DE INGENIERIA INSUDTRIAL QUE SON: QUÍMICA, MECANICA, ELECTRICA Y ELECTRÓNICA. |
| 1979 | ABRE EL PLANTEL TLALPAN, IMPARTIENDO CLASES DE PREPARATORIA Y LICENCIATURA, NACE ADEMÁS LA MAESTRIA EN FINANZAS EN EL PLANTEL SAN ANGEL |
| 1980 | EL PLANTEL SAN ANGEL AMPLIA SUS ESTUDIOS CON LA INCLUSIÓN DE LA MAESTRIA EN ADMINISTRACIÓN DE MERCADOTECNIA Y EL POSGRADO EN MERCADOTECNIA. ASI MISMO, OBTIENE EL RECONOCIMIENTO DE LA S.E.P. PARA LAS LICENCIATURAS EN CONTADURÍA PUBLICA Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS. |
| 1981 | LOS SERVICIOS GENERALES ACADEMICO ADMINISTRATIVOS SE TRASLADAN AL PLANTEL SAN RAFAEL AL EDIFICIO DE TEHUANTEPEC NO. 250, COLONIA ROMA. |

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

| | |
|------|--|
| | EMPIEZAN A IMPARTIRSE LOS CURSOS DE SISTEMAS DE COMPUTACIÓN ADMINISTRATIVA (S.E.P.) EN EL PLANTEL SAN ANGEL. LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO TRABAJA PARA LA APERTURA DE LOS PLANTELES LOMAS VERDES Y XOCHIMILCO |
| 1982 | AMPLIA LOS ESTUDIOS DE POSGRADO CON LA APERTURA DE LAS MAESTRIAS EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS. EN ESE AÑO INICIA LAS INSCRIPCIONES EN LOS PLANTELES XOCHIMILCO Y LOMAS VERDES, DONDE SE IMPARTEN ESTUDIOS DE PREPARATORIA Y LICENCIATURA. ASI MISMO, INICIA CURSOS LA ESCUELA PREPARATORIA CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA U.A.E.M. EL CRECIMIENTO LOGRADO HACE NECESARIA LA APERTURA DE UNA EDITORIAL (EDUVEM) UN CENTRO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA (CITUVAM) Y UN CENTRO DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO (CEEDH) PARA NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE, EN EL QUE PARTICIPAN CATEDRÁTICOS Y ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD. |
| 1983 | LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO OBTIENE INNUMERABLES RECONOCIMIENTOS EN LOS ASPECTOS ACADÉMICOS, CULTURAL, DEPORTIVO, ARTÍSTICO Y CÍVICO. EN ESTE AÑO SE NOMBRA LA LIC. RAFAEL HERNÁNDEZ VILLAGRAN, DOCTOR HONORIS CAUSA, SIENDO EL PRIMER PROFESOR QUE OBTIENE ESTA DISTINCIÓN EN NUESTRA INSTITUCIÓN. |
| 1984 | POR UN PROYECTO PRESENTADO POR EL CICTUVAM, SE IMPLEMENTAN ALGUNAS MODIFICACIONES A LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL QUE EN ELLA SE TENIA, CON EL OBJETO DE RESPONDER A LAS NECESIDADES QUE LA EVALUACION, EL DESARROLLO Y EL CRECIMIENTO DE LA INSTITUCIÓN REQUERÍAN. |
| 1985 | FECHA DE GRAN TRASCEDENCIA PARA LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO AL CONMEMORAR SU 25 ANIVERSARIO. |

TABLA TOMADA DEL MANUAL DE BIENVENIDA 1986/1987.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

ANEXO 2. CARGAS ACADÉMICAS DE ACUERDO A LA SITUACIÓN CONTRACTUAL DEL DOCENTE

D. PROCESOS DE INSTRUMENTACIÓN E IMPLANTACIÓN DEL M.E.S. XXI

CARGAS ACADÉMICAS PARA EL PERSONAL ACADÉMICO-ADMINISTRATIVO DE PLANTELES U.V.M.

| PERSONAL | TÉCNICO | LICENCIATURA | DIPLOMADO | MAESTRÍA | DOCTORADO | FUNCIONES | DOCENCIA | | INVESTIGACIÓN | EXTENSIÓN UNIVERSITARIA | LABORATORIO Y COORDINACIONES DE PRÁCTICAS | TAREAS ADMINISTRATIVAS | | TOTAL DE HORAS | | | | | | |
|--------------------------|---------|--------------|-----------|----------|-----------|---------------------------|------------|--------|---------------|-------------------------|---|------------------------|---|----------------|--------|----|---|---|---|---|
| | | | | | | | ANTE GRUPO | APOYO | | | | H | | | S | | H | | S | |
| | | | | | | | | | | | | H | S | | H | S | H | S | H | S |
| ACADÉMICO ADMINISTRATIVO | | X | X | X | X | DIRECTOR GRAL DEL PLANTEL | 4 | (10) | | | | | | 36 | (90) | 40 | | | | |
| | | X | X | X | X | DIRECTOR DE AREA | 4 | (10) | | | | | | 36 | (90) | 40 | | | | |
| | | X | X | X | | SUBDIRECTOR ACADÉMICO | 10 | (25) | | | | | | 30 | (75) | 40 | | | | |
| | | X | X | X | | COORD. ACADÉMICO | 15 | (37.5) | | | | | | 25 | (62.5) | 40 | | | | |
| | | X | X | X | | COORD. DE GRADO | 20 | (50) | | | | | | 20 | (50) | 40 | | | | |
| | | X | X | X | | COORD. DE CENTRO | 20 | (50) | | | | | | 20 | (50) | 40 | | | | |
| ACADÉMICO | | | | | | ACADÉMICOS DE CARRERA | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | TIEMPO COMPLETO | | | | | | | | | | | | | | |
| | | X | | X | X | A | 24 | (60) | 8 | (20) | 8 | (20) | 8 | (20) | 40 | | | | | |
| | | | | | | B | 20 | (50) | 8 | (20) | 8 | (20) | 8 | (20) | 40 | | | | | |
| ACADÉMICO | | | | | | MEDIO TIEMPO | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | A | 12 | (30) | 4 | (10) | 4 | (10) | 4 | (10) | 20 | | | | | |
| | | | | | | B | 10 | (25) | 5 | (12.5) | 5 | (12.5) | 5 | (12.5) | 20 | | | | | |
| | | | | | | C | 8 | (20) | 4 | (10) | 4 | (10) | 4 | (10) | 20 | | | | | |
| ACADÉMICO | | X | | X | X | ASIGNATURA | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | A | 100 | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | B | 100 | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | C | 100 | | | | | | | | | | | | | |
| ACADÉMICO | | | | X | X | TÉCNICOS ACADÉMICOS | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | A | 100 | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | B | 100 | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | C | 100 | | | | | | | | | | | | | |

H. NÚMERO DE HORAS
S. PORCENTAJE QUE REPRESENTA EN RELACIÓN AL TOTAL DE HORAS ASIGNADAS

Cuadro 2

ANEXO 3. FOLLETO DE DIFUSIÓN DEL S.I.E.D. (LADO A)


| | | |
|--|---|--|
| | <h2 style="text-align: center;">DIRECTORIO</h2> | <p style="text-align: center;">Dirección Regional Académica Liderazgo de Evaluación Docente</p> |
| <p>CUMPLIMIENTO DE ADMINISTRATIVO</p> <p>En este aspecto se evalúan las actividades de regulación y control administrativo necesarios para el buen funcionamiento de los Departamentos Académicos, y consiste en la captura y entrega de las actas de calificación de manera oportuna y conforme a los criterios marcados por la Dirección de Servicios Escolares, así como en la asistencia a clases en los tiempos y formas establecidas por la normatividad.</p> | <p>Lic. Patricia Puente Hurtado Rectora Regional</p> <p>Mtro. Arturo Escareño Lozano Director Regional Académico</p> <p>Mtra. Ma. Isabel Galguera Martínez Lider Regional de Evaluación Docente</p> <p>Arq. Edmundo Huitrón Armenta Rector campus Cuernavaca</p> <p>Dra. Natividad López Tinajero Rectora campus Hispano</p> | <p style="text-align: center;">Sistema Integral de Evaluación Docente (SIED)</p> |
| <p>Con los resultados de los cuatro aspectos, en cada ciclo escolar tiene lugar la retroalimentación del docente, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none">*SIED del Docente*Reporte SAES de Evaluación Docente Opinión Estudiantil: Reporte SAES*Fortalezas y Áreas de Oportunidad para su desarrollo y mejora continua. | <p>Mtra. Patricia López Caballero Rectora campus Lago de Guadalupe</p> <p>Lic. Adriana Yagüe Ríos Rectora campus Lomas Verdes</p> <p>Mtra. Gabriela Motta Ramírez Rectora campus Puebla</p> <p>Mtro. Ángel Villa Escárcega Rector campus Texcoco</p> <p>Mtra. Angélica Alcalá Hernández Rectora campus Toluca</p> | |
| | | <p style="text-align: center;"> UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO Laureate International Universities® <small>MEXICO • ESPAÑA • FRANCIA • RUSSIA • UK • BRASIL • CHILE • PERU • COSTA RICA</small> REGIÓN ESTADO DE MÉXICO, PUEBLA Y MORELOS</p> |

ANEXO 3. FOLLETO DE DIFUSIÓN DEL S.I.E.D. (LADO B)

| | | | | | | | | |
|---|--|---|--|------------------------------|-----------------------------|----------|--|----------|
| <p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Evaluar de manera integral el desempeño del docente de la Universidad del Valle de México y su congruencia con el Modelo Educativo Siglo XXI, a través de instrumentos académico-administrativos que permitan identificar áreas de oportunidad y crecimiento profesional.</p> | <p>OPINIÓN ESTUDIANTIL</p> <p>Tiene como objetivo identificar, desde la perspectiva del estudiante, fortalezas y áreas de oportunidad que retroalimenten su práctica como docente.</p> <p>Para ello, se aplica un instrumento a toda la comunidad estudiantil en cada periodo (de acuerdo con su nivel y modalidad de estudio). El instrumento considera dos grandes rubros, que son:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Habilidades docentes *Momentos didácticos | <table border="1"> <tr> <td>Opinión Estudiantil del ciclo anterior</td> <td>Número de horas de Formación</td> </tr> <tr> <td>-Excelente y Bueno Positivo</td> <td>20 horas</td> </tr> <tr> <td>-Bueno Neutral y categorías inferiores</td> <td>40 horas</td> </tr> </table> <p>En el caso de los docentes de nuevo ingreso, todos deberán tomar los cursos referentes al MES XXI - PRAXIS.</p> | Opinión Estudiantil del ciclo anterior | Número de horas de Formación | -Excelente y Bueno Positivo | 20 horas | -Bueno Neutral y categorías inferiores | 40 horas |
| Opinión Estudiantil del ciclo anterior | Número de horas de Formación | | | | | | | |
| -Excelente y Bueno Positivo | 20 horas | | | | | | | |
| -Bueno Neutral y categorías inferiores | 40 horas | | | | | | | |
| <p>¿QUÉ ES?</p> <p>El SIED es un conjunto de procesos sistemáticos que permiten conocer el desempeño docente en las actividades en que participa, con el fin de retroalimentar y contribuir al fortalecimiento de la calidad académica y consecuentemente del aprendizaje de los estudiantes.</p> | <p>FORMACIÓN DOCENTE</p> <p>Con este aspecto se busca desarrollar al docente en congruencia con las Funciones Sustantivas de la Universidad del Valle de México, a través de la capacitación y actualización que fortalezcan su perfil profesional y desarrolle sus capacidades didácticas. La Formación Docente se encuentra vinculada con los resultados de la Opinión Estudiantil, de acuerdo con la siguiente tabla:</p> | <p>CUMPLIMIENTO DE ACADEMIAS</p> <p>Las academias son Órganos Colegiados donde se agrupan los docentes e investigadores del más alto nivel, que trabajan de manera conjunta para conocer, analizar, enfrentar, innovar y solucionar la problemática cotidiana de su quehacer, así como promover la formación, capacitación, actualización y desarrollo profesional de sus miembros.</p> <p>El cumplimiento de trabajo en academias es evaluado a través de 3 factores fundamentales, que son:</p> <ul style="list-style-type: none"> Asistencia a Reuniones Realización de funciones asignadas Desarrollo de productos. | | | | | | |
| <p>¿CÓMO SE COMPONE?</p> <p>El SIED está integrado por cuatro grandes aspectos, que son:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Opinión Estudiantil *Formación Docente *Cumplimiento de Academias *Cumplimiento Administrativo | | | | | | | | |

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

ANEXO 4. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN
(LADO
A)



DIRECCION ACADÉMICA
SISTEMA INTEGRAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA
AUTOEVALUACIÓN
LICENCIATURA CUATRIMESTRAL
Periodo 03/06


CARRERA: _____
ACADEMIA: _____
FECHA: _____

NOMBRE DEL FACILITADOR: _____
MATERIA: _____ CUATRIMESTRE: _____ GRUPO: _____

Instrucciones: Estimado Facilitador el presente instrumento tiene como objetivo conocer la auto apreciación que tienes acerca de tu desempeño, lo cual te permitirá apreciar tus fortalezas y atender tus áreas de oportunidad. Para tal efecto te solicitamos tu honesta y objetiva colaboración marcando con una **X** el espacio que corresponda, de acuerdo a lo siguiente:

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Indeciso
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

| * PUNTAJACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| PLANEACIÓN | | | | | |
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| TOTAL | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | |
| EJECUCIÓN | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |
| 11 | | | | | |
| 12 | | | | | |
| 13 | | | | | |
| 14 | | | | | |
| 15 | | | | | |
| 16 | | | | | |
| 17 | | | | | |
| 18 | | | | | |
| 19 | | | | | |
| TOTAL | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | |
| MEDIOS DIDÁCTICOS | | | | | |
| 20 | | | | | |
| 21 | | | | | |
| 22 | | | | | |
| TOTAL | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | |



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO
Laureate International Universities
Campus Hispano

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

**ANEXO 4. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN
(LADO B)**


| MÉTODOS DE ENSEÑANZA | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|--|---|---|---|---|---|
| 23 | Verifico los resultados de las actividades de aprendizaje solicitadas en los tiempos previamente establecidos | | | | | |
| 24 | Promuevo la realización de actividades extra aula | | | | | |
| 25 | Sugiero la realización de actividades con el objetivo de reforzar el tema revisado durante las sesiones de aprendizaje | | | | | |
| TOTAL | | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | | |
| MOTIVACIÓN | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Motivo al grupo a mejorar su desempeño | | | | | |
| 27 | Colaboro con los alumnos durante la realización de sus actividades o exposición de clase | | | | | |
| 28 | Estimulo a los alumnos a la superación personal como resultado de su esfuerzo continuo | | | | | |
| TOTAL | | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | | |
| EVALUACIÓN | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Establezco oportunamente con el grupo, los criterios de aceptación para cada una de las actividades | | | | | |
| 30 | Respeto los criterios de aceptación establecidos previamente con el grupo | | | | | |
| 31 | Considero todas las actividades de aprendizaje dentro de los criterios de aceptación | | | | | |
| 32 | Informo oportunamente a los alumnos sobre los avances, aciertos y errores de su desempeño | | | | | |
| 33 | Soy claro y específico en los criterios de aceptación para cada una de las actividades | | | | | |
| TOTAL | | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | | |
| HABILIDADES PROFESIONALES | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Promuevo la responsabilidad de los alumnos a través del cumplimiento, en tiempo y forma, de las actividades asignadas | | | | | |
| TOTAL | | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | | |
| HABILIDADES HUMANAS | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Genero una relación de respeto entre los alumnos | | | | | |
| 36 | Establezco un clima de confianza que le permite a los alumnos expresar sus ideas e inquietudes | | | | | |
| 37 | Promuevo el respeto a las ideas de otros miembros del grupo | | | | | |
| 38 | Me dirijo a los alumnos con educación respeto y amabilidad, durante las sesiones de aprendizaje | | | | | |
| 39 | Muestro tolerancia ante los problemas que surgen en el grupo | | | | | |
| 40 | Muestro en todo momento una actitud positiva ante el grupo | | | | | |
| TOTAL | | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | | |

Observaciones: _____

Promedio final _____ Nivel _____

Nombre y firma del Facilitador

¡EL VALORAR NUESTRA FORTALEZAS Y ATENDER NUESTRAS ÁREAS DE OPORTUNIDAD NOS PERMITIRÁ IR HACIA LA MEJORA CONTINUA!



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO
Laureate International Universities
Campus Hispano

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

**ANEXO 5. EVALUACION POR PARES
(LADO A)**

DIRECCION ACADEMICA
SISTEMA INTEGRAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA
EVALUACIÓN DE PARES
LICENCIATURA CUATRIMESTRAL
PERIODO 03/06

CARRERA: _____
ACADEMIA: _____
FECHA: _____
HORARIO: _____

NOMBRE DEL FACILITADOR: _____
MATERIA: _____ CUATRIMESTRE: _____ GRUPO: _____



Instrucciones: Estimado facilitador el presente instrumento tiene como objetivo conocer tu apreciación acerca del desempeño de tu compañero de academia, principalmente en los aspectos relacionados al manejo de los contenidos; lo cual al realizar la retroinformación le permitirá apreciar sus fortalezas y atender sus áreas de oportunidad. Para tal efecto te solicitamos tu honesta y objetiva colaboración al momento de emitir tu opinión, marcando con una X el espacio que corresponda, de acuerdo a lo siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

| * PUNTUACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| PLANEACIÓN | | | | | |
| El facilitador | | | | | |
| 1. Inició y terminó en el tiempo establecido su sesión de aprendizaje | | | | | |
| 2. Revisó los contenidos de forma ordenada, durante la sesión de aprendizaje | | | | | |
| 3. Brindó el tiempo suficiente para la realización de las actividades asignadas | | | | | |
| 4. Llevó un orden adecuado y lógico durante el desarrollo de su sesión de aprendizaje | | | | | |
| TOTAL | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | |
| EJECUCIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El facilitador | | | | | |
| 5. Utilizó fuentes de información actualizadas (publicaciones, internet, libros, enciclopedias, etc.) durante su sesión de aprendizaje | | | | | |
| 6. Utilizó material didáctico apropiado para la revisión y comprensión del tema | | | | | |
| 7. Llevó al análisis del tema, al grupo, durante la sesión de aprendizaje | | | | | |
| 8. Llevó al grupo a deducir conclusiones sobre el tema | | | | | |
| 9. Llevó a los alumnos a revisar el tema en un nivel cognitivo adecuado | | | | | |
| 10. Promovió la participación activa del alumno, durante la sesión de aprendizaje | | | | | |
| 11. Llevó a cabo la dinámica de la sesión de aprendizaje con orden y organización | | | | | |
| 12. Utilizó un lenguaje claro y entendible, durante la sesión de aprendizaje | | | | | |
| 13. Promovió la deducción de conceptos y términos propios de la materia dentro de la sesión de aprendizaje | | | | | |
| 14. Aplicó los contenidos de la materia al promover la solución de problemas reales | | | | | |
| TOTAL | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | |
| MEDIOS DIDÁCTICOS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El facilitador | | | | | |
| 15. Fue creativo en la elección y manejo de sus recursos didácticos | | | | | |
| 16. Construyó un ambiente propicio para el trabajo (orden físico, respeto etc.) | | | | | |
| 17. Promovió la realización de actividades en equipo | | | | | |
| TOTAL | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | |
| MÉTODOS DE ENSEÑANZA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El facilitador | | | | | |
| 18. Sugirió la realización de actividades con el objetivo de reforzar el tema revisado durante la sesión de aprendizaje | | | | | |
| TOTAL | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | |
| MOTIVACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El facilitador | | | | | |
| 19. Motivó al grupo a mejorar su desempeño. | | | | | |
| 20. Colaboró con los alumnos durante la realización de sus actividades o exposición de clase | | | | | |
| TOTAL | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | |

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

ANEXO 5. EVALUACIÓN POR PARES (LADO B)

| HABILIDADES PROFESIONALES | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|
| El facilitador: | | | | | | |
| 21 | Promovió la responsabilidad de los alumnos a través del cumplimiento, en tiempo y forma, de las actividades asignadas | | | | | |
| TOTAL | | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | | |
| HABILIDADES HUMANAS | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Se dirigió a los alumnos con educación respeto y amabilidad, durante la sesión de aprendizaje | | | | | |
| TOTAL | | | | | | |
| PROMEDIO | | | | | | |

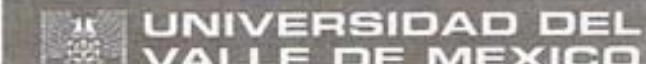

Observaciones: _____

Promedio final _____ Nivel _____

Nombre y firma
Profesor Evaluado

Nombre y firma
Profesor Evaluador

¡EL VALORAR NUESTRA FORTALEZAS Y ATENDER NUESTRAS ÁREAS DE OPORTUNIDAD NOS PERMITIRÁ IR HACIA LA MEJORA CONTINUA!




ANEXO 7. ENCUESTA ESTUDIANTIL

**(SE COPIARON LAS PREGUNTAS DIRECTAMENTE DE LA
COMPUTADORA)**

E= EXCELENTE
B= BUENO
R= REGULAR
D= DEFICIENTE
P= PESIMO

1. EXPLICO LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS DE LA ASIGNATURA DE MANERA...
2. DESCRIBIO AL INICIO DEL CURSO LOS CRITERIOS Y FORMAS DE EVALUAR DE MANERA...
3. MANTIENE A LOS ESTUDIANTES INFORMADOS SOBRE SU DESEMPEÑO
4. ES RESPETUOSO CON LOS ESTUDIANTES
5. INVITA A LOS ESTUDIANTES A COMPARTIR SUS CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS.
6. VERIFICA DURANTE LA SESION SI LOS ESTUDIANTES ESTAN COMPRENDIENDO
7. EL NIVEL DE EXIGENCIA ACADEMICA ES:
8. FOMENTA EL TRABAJO EN EQUIPO
9. LA CALIDAD DEL MATERIAL DIDÁCTICO ES:
10. PROMUEVE EL INTERCAMBIO DE IDEAS
11. PROMUEVE LA INVESTIGACIÓN
12. FOMENTA LA APLICACIÓN DE METODOS Y TÉCNICAS EN LA SOLUCION DE PROBLEMAS
13. PROMUEVE EL ANÁLISIS DE TEMAS
14. EL AVANCE DEL PROGRAMA CORRESPONDE A LO ESTIMADO AL INICIO DEL CURSO DE MANERA...
15. DEMUESTRA PREPARAR SUS CLASES CON ANTICIPACIÓN
16. LA FORMA DE EVALUAR CORRESPONDE AL NIVEL DE DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES
17. DEMUESTRA ESTAR ACTUALIZADO EN SUS CONOCIMIENTOS
18. RELACIONA LA ASIGNATURA CON APLICACIONES LABORALES Y PROFESIONALES
19. ES PUNTUAL EN SU LLEGADA Y SALIDA DE LAS SESIONES
20. MUESTRA UNA ACTITUD FAVORABLE HACIA LA INSTITUCION

ANEXO 8. INSTRUMENTO PARA OBSERVACIÓN EN CLASE Y REPORTE DE OBSERVACIÓN



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

FORMACIÓN DOCENTE Y SEGUIMIENTO EN EL SALA

SEGUIMIENTO MATERIAS SELLO Y MATERIAS CLAVE

"La educación es el desarrollo del hombre de toda la perfección de que su naturaleza es capaz"
Kant

El documento que continuación se presenta tiene por objetivo, determinar descriptivamente el status de las Materias Sello y Clave en tres grandes aspectos: la organización y administración de las materias, la observación a clase y una breve comunicación con docentes y estudiantes.

Campus _____

Fecha _____

Informante _____

Puesto _____

1. ORGANIZACIÓN EN CAMPUS: para ser respondido por el administrativo a cargo

| | | | |
|---|----|-------|----|
| 1.- El maestro ya había impartido la materia | Si | No | |
| 2.- Durante cuantos semestres | | | |
| 3.- Su perfil y área de desarrollo | | | |
| 4.- Cuenta con el perfil para impartir: | Si | No | |
| 5.- Que evaluación tuvo en el semestre anterior en esta materia | | | |
| 6.- Tiene o capacitación sobre la materia | Si | Fecha | No |
| 7.- Participó en la homologación de actividades de su materia | Si | Fecha | No |

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

a) Para ser respondido por el observador en entrevista con el docente

| | Excelente | Buena | Regular | Mala |
|------------------------------------|-----------|-------|---------|------|
| Interés en la Materia | | | | |
| Contacto con el grupo | | | | |
| Participación del grupo | | | | |
| Criterios de Evaluación | | | | |
| Pertinencia/Utilidad de la Materia | | | | |
| Habilidades | | | | |
| Métodos y medios didácticos | | | | |

b) Para ser respondido por el observador en entrevista con el estudiante

| | Excelente | Buena | Regular | Mala |
|------------------------------------|-----------|-------|---------|------|
| Interés en la Materia | | | | |
| Contacto con el grupo | | | | |
| Participación del grupo | | | | |
| Criterios de Evaluación | | | | |
| Pertinencia/Utilidad de la Materia | | | | |
| Habilidades | | | | |
| Métodos y medios didácticos | | | | |

| | ¿Realizado? | Si | No |
|----|---|----|----|
| 7 | Utilizó fuentes de información actualizadas (publicaciones, internet, libros, enciclopedias, etc.) durante su sesión de aprendizaje | | |
| 8 | Utilizó material didáctico apropiado para la revisión y comprensión del tema | | |
| 9 | Llevó al grupo al análisis del tema, durante la sesión de aprendizaje | | |
| 10 | Llevó al grupo a deducir conclusiones sobre el tema | | |
| 11 | Llevó a los alumnos a revisar el tema en un nivel cognitivo adecuado | | |
| 12 | Promovió la participación activa del alumno, durante la sesión de aprendizaje | | |
| 13 | Exigió a los alumnos calidad en la realización de las actividades y trabajos entregados | | |
| 14 | Llevó a cabo la dinámica de la sesión de aprendizaje con orden y organización | | |
| 15 | Dedicó tiempo, durante la sesión de aprendizaje para aclarar dudas e inquietudes, respecto al tema tratado | | |
| 16 | Utilizó un lenguaje claro y entendible, durante la sesión de aprendizaje | | |
| 17 | Promovió la deducción de conceptos y términos propios de la materia, durante la sesión de aprendizaje | | |
| 18 | Utilizó alguna estrategia para corroborar que el tema fue comprendido por todo el grupo | | |
| 19 | Aplicó los contenidos de la materia al promover la solución de problemas reales | | |

| | ¿MEDIOS DIDÁCTICOS | Si | No |
|----|---|----|----|
| 20 | Fue creativo en la elección y manejo de sus recursos didácticos | | |
| 21 | Contó con un ambiente apropiado para el trabajo (orden físico, respeto, etc.) | | |
| 22 | Promovió la realización de actividades en equipo | | |

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

| e) MÉTODOS DE ENSEÑANZA | | Si | No |
|-------------------------|---|----|----|
| 23 | Verifico los resultados de las actividades de aprendizaje solicitadas en los tiempos previamente establecidos | | |
| 24 | Promoví la realización de actividades en el aula | | |
| 25 | Seguí la realización de actividades con el objetivo de reforzar el tema revisado durante la sesión de aprendizaje | | |

| e) MOTIVACIÓN | | Si | No |
|---------------|--|----|----|
| 26 | Motivé al grupo a mejorar su desempeño. | | |
| 27 | Colaboré con los alumnos durante la realización de sus actividades o exposición de clase | | |
| 28 | Estimulé a los alumnos a la superación personal como resultado de su esfuerzo continuo | | |

| f) EVALUACIÓN | | Si | No |
|---------------|--|----|----|
| 29 | Establecí oportunamente con el grupo, los criterios de aceptación para cada una de las actividades | | |
| 30 | Respeté los criterios de aceptación establecidos previamente con el grupo | | |
| 31 | Consideré todas las actividades de aprendizaje dentro de los criterios de aceptación | | |
| 32 | Retroalimenté oportunamente a los alumnos sobre los avances, aciertos y errores de su desempeño | | |
| 33 | Fue claro y específico en los criterios de aceptación para cada una de las actividades | | |

| g) HABILIDADES PERSONALES | | Si | No |
|---------------------------|--|----|----|
| 34 | Promoví la responsabilidad y cumplimiento de los alumnos a través de las actividades asignadas, en tiempo y forma | | |
| 35 | Generé una relación de respeto y un clima de confianza entre los alumnos que les permitió expresar sus ideas e inquietudes | | |
| 36 | Se dirigió a los alumnos con educación, respeto y amabilidad, durante la sesión de aprendizaje | | |
| 37 | Mostré tolerancia ante los problemas que surgieron en el grupo | | |
| 38 | Mostré en todo momento una actitud positiva ante el grupo | | |
| 39 | Mostré dominio del espacio, claridad y seguridad en su exposición | | |
| 40 | Su presencia y cuidado personal reflejó paciencia | | |

Observaciones:

Nombre y firma del Docente

c) CON ACADEMIA

Desde la academia cuales fueron las líneas y/o actividades encomendadas sobre su materia en específico y fechas de cumplimiento compromisos

[Empty response area for the question]

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

| RESULTADO FINAL DEL SEGUIMIENTO PARA RETROALIMENTACIÓN | |
|--|------------------------|
| I. | ORGANIZACIÓN EN CAMPUS |
| II. | OBSERVACION A CLASE |
| III. | COMUNICACIÓN |
| | a) CON DOCENTE |
| | b) CON ESTUDIANTE |

ANEXO 9. CARTEL DE DIFUSION DEL PROCESO DE EVALUACION

EVALUACIÓN DOCENTE

¡Tú! Sí, ¡tú!...

Si eres de las personas que levanta la mano
y expresa su opinión...



Ejerce tu derecho con responsabilidad

Tu evaluación te beneficia porque nos permite:

- Fortalecer áreas de oportunidad de los docentes.
- Seleccionar a los mejores profesores.
- Premiar al profesor de excelencia.

Te informaremos con oportunidad los resultados.

Lugar: Centro de Cómputo.

Fecha: Conforme al calendario de tu campus.



MAYORES INFORMES:
evaluaciondocente@uvmnet.edu



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

Laureate International Universities®

MÉXICO - ESPAÑA - FRANCIA - SUIZA - EUA - CHILE - PERÚ - COSTA RICA - PANAMÁ

ANEXO 10. LOGÍSTICA DEL PROCESO DE CIERRE DOCENTE



**ANEXO 11. CUADRO DE CONCENTRACION DEL SISTEMA INTEGRAL DE
EVALUACIÓN
DOCENTE**

**DIRECCION ACADEMICA INSTITUCIONAL
COORDINACION DE DESARROLLO DOCENTE
Y EVALUACION EDUCATIVA**

16810 RODRIGUEZ SEGURA LETICIA

Por este conducto nos permitimos informar a usted los resultados obtenidos en el Sistema Integral de Evaluación Docente correspondiente al periodo 03/05.

TRABAJO ACADEMICO

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|---|------------|
| Obtención de productos concretos .5 | Diseño e implementación de la Planeación .5 | Generación de estrategias de aprendizaje y evaluación .5 | Elaboración de Proyectos y Materiales .5 | Participación en reuniones de Academia .5 | Suma Total |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2.5 |

CUMPLIMIENTO ADMINISTRATIVO

| | | | | |
|---------------|---|-----------------------------|---------------------------|------------|
| Asistencia .5 | Participación en proyectos Institucionales .5 | Participación en eventos .5 | Entrega de Documentos 1.0 | Suma Total |
| 5 | 4 | 4 | 1.0 | 2.3 |

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

**ANEXO 12. RESULTADOS DE UNA EVALUACION DOCENTE: EJEMPLO
DE UN CASO ESPECÍFICO (LADO A Y LADO B)**

**DIRECCION ACADEMICA
COORDINACION DE DESARROLLO DOCENTE
Y EVALUACION EDUCATIVA**

Por este conducto nos permitimos informar a usted los resultados obtenidos en el Sistema Integral de Evaluación Docente correspondiente al periodo 03/08

| Área | Puntaje | Puntaje obtenido | Categoría |
|-----------------------------|-------------|------------------|-----------|
| Cumplimiento Administrativo | 25% | 24 | E |
| Seguimiento Docente | 30% | 27 | E |
| Trabajo de Academia | 25% | 25 | E |
| Formación Docente | 20% | 20 | E |
| TOTAL | 100% | 96 | E |

5D6419 EVALUACION EDUCATIVA


GRUPO: 02T 75.30 EXCELENTE
PROMEDIO DE LA MATERIA : 75.30 E

5D6420 FORMACION DOCENTE
GRUPO: 02L 74.80 EXCELENTE
GRUPO: 02T 76.40 EXCELENTE
PROMEDIO DE LA MATERIA : 75.60 E

5D6432 ORIENTACION EDUCATIVA Y PROFESIOGRAFICA
GRUPO: 02A 68.30 BUENO (+)
GRUPO: 02T 68.20 BUENO (+)
PROMEDIO DE LA MATERIA : 68.25 B+

5D6524 METODOS CUALITATIVOS EN PSICOLOGIA
GRUPO: 04A 70.50 BUENO (+)
GRUPO: 04T 70.10 BUENO (+)
PROMEDIO DE LA MATERIA : 70.30 B+

PROMEDIO DEL DOCENTE : 71.94 BUENO (+)



**UNIVERSIDAD DEL
VALLE DE MEXICO**
Laureate International University
Campus Hispano

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

Por lo anterior le recomendamos permanecer en la mejora continua a través de los programas de capacitación institucional.



ATENTAMENTE


Mtra. María Patricia Hernández Osorio
Directora Académica

 UNIVERSIDAD DEL
VALLE DE MEXICO
Laureate International University

ANEXO 13. IMAGEN DEL PROCESO DE CIERRE DOCENTE



ANEXO 14. REGLAS DE ORO PARA EL ÉXITO DOCENTE

REGLAS DE ORO PARA EL ÉXITO DOCENTE

Coacalco, Edo., de México, 03 de septiembre de 2007.


Estimado(a) Docente:


Damos a usted la más cordial bienvenida al ciclo 03-07 de Licenciatura, deseando que sea un periodo lleno de logros y satisfacciones.

La Universidad del Valle de México siempre trabajando por mejorar continuamente su calidad académica, lo invita a seguir las siguientes Reglas de Oro para su práctica docente, que seguramente redundarán en mejores resultados con sus estudiantes en el aula:

- Presentarse puntual y oportunamente al 100% de sus clases.
- Establecer el contrato de grupo en la primera sesión de cada periodo escolar fijando claramente los criterios de evaluación para cada periodo.
- Establecer los criterios de aceptación con respecto a la calidad en la realización de actividades o trabajos entregados.
- Entregar la Planeación Académica a los estudiantes el primer día de clases y llevarla consigo en cada sesión.
- Iniciar y terminar en el tiempo establecido sus sesiones de aprendizaje.
- Pasar lista al inicio de cada sesión.
- Reportar inasistencias a la coordinación de programa, cuando esta sea mayor al 10% o bien cuando la incidencia sea de algún alumno en específico.
- Hacer que sus estudiantes conserven el aula limpia y ordenada; y asegurar las bancas en orden al finalizar la clase. Si al recibirla encuentra irregularidades le agradeceremos reportarlo a la sala de maestros.
- Apoyar a la Universidad en la observancia por parte de los estudiantes del Reglamento Aplicable a Estudiantes de Licenciatura.
- Participar entusiastamente en los trabajos de Academias
- Promover los Valores Éticos de la Universidad, a través del ejemplo y la divulgación de la filosofía institucional; así como en el fomento de la identidad con la misión institucional.
- Garantizar que se cubra el 100% de los contenidos del programa de estudios de su materia.
- Utilizar las metodologías básicas del Modelo Educativo Siglo XXI-III, durante el desarrollo de su programa.
- Fomentar el respeto a la diversidad en clase.
- Garantizar el proceso de retroalimentación con sus estudiantes.

Deseando a usted los mayores éxitos, le enviamos un cordial saludo.


Mtro. Salvador Aguilar y Lara
Director del Depto. De Licenciatura


Mtra. Alicia Aguilar Trejo
Directora Académica



ANEXO 15. COMUNICADO PARA EL BONO DE EXCELENCIA DOCENTE

Coacalco, México, Mayo de 2008

Apreciable docente:

Me es muy grato darle la más cordial bienvenida al ciclo escolar 02/08 y espero que sea un período en donde sus proyectos se cumplan cabalmente.

Mejorarnos día con día es una convicción que tenemos en la **Universidad del Valle de México**, ya que nuestros estudiantes han confiado en nosotros para colaborar en su formación profesional.

Como Usted sabe, en la **UVM** estamos en el proceso permanente por alcanzar la excelencia académica, tarea que nos impusimos sabedores que una formación de calidad será el mejor respaldo para nuestros estudiantes en su desempeño en el campo laboral.

Con la creación del **Centro de Excelencia Académica**, se han formalizado múltiples opciones de crecimiento académico para establecer un plan de vida y carrera dentro de nuestra Institución. El programa de Desarrollo de los Profesores tiene en su primera etapa las siguientes opciones: Doctorado en Liderazgo Educativo (2008-2012), Maestrías Walden, Diplomado para funcionarios académicos, y Cursos del idioma Inglés. Lo invito a participar en estas magníficas oportunidades de crecimiento que está ofreciendo nuestra Institución.

Además ha logrado otorgar el **Bono de Excelencia Académica** a todos los docentes que tengan el 100% de cumplimiento en todos los rubros que conforman el Sistema Integral de Evaluación Docente. (Cumplimiento Académico Administrativo 25%, Seguimiento docente 30%, Trabajo en Academias 25% y Formación Docente 20%). También le informamos que ya se iniciaron los trabajos para la construcción de la Sala de Maestros en el Campus B.

Gracias al gran trabajo de Usted y del resto de nuestra planta docente, el Campus Hispano es un modelo a seguir dentro del sistema **UVM**, por lo que lo exhorto a continuar en la labor por alcanzar los más altos niveles de desempeño académico.

Tengo la certeza de que su ejemplo y profesionalismo proyectan a nuestros estudiantes la imagen de excelencia que debe caracterizar a nuestra Universidad, imagen que los hará sentirse orgullosamente **UVM**.

Por último no me queda sino desear que este ciclo 02/08 esté pleno de retos y éxitos tanto en el ámbito personal como profesional.

"Por siempre responsable de lo que se ha cultivado"

Dra. María Natividad López Tinajero
Rectora Campus Hispano

HISPANOAMERICANA
DE ESTUDIOS SUPERIORES, S.C.



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO
Laureate International Universities

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UNIVERSIDADES PARTICULARES:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO