

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

**LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA
EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA:**

UN ESTUDIO DE CASO

T E S I S

Que para obtener el grado de
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA
YOLANDA GABRIELA DE LA LLATA DOHRMAN

ASESOR:
DR. MARIO RUEDA BELTRÁN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos Yndra y Eduardo:

Por ser el motivo que me impulsa a superarme y a dar el mejor ejemplo día con día.

A mis Padres:

Donde quiera que estén, espero que se sientan orgullosos y felices.

A mi compañero Martín:

Por apoyarme y acompañarme durante todo este proceso y también en mi vida.

A mi estimado Asesor :

Por asumir su papel y ayudarme a concretar este proyecto, tantas veces pospuesto. Sin él no hubiera sido posible lograrlo.

A mis entrañables amigas:

Por estar siempre ahí para escucharme y animarme.

INDICE

Agradecimientos.....	1
Introducción.....	6

CAPÍTULO I

1. Concepto de evaluación	9
1.1. Conceptos afines a la evaluación.	11
1.2. Origen histórico y político de la evaluación educativa.	12
1.2.1. La Evaluación como práctica de control.	12
1.2.2. Participación de Organismos Internacionales.	14
1.3. Tipos de evaluación: institucional, curricular, del aprendizaje y de la docencia.	18
1.3.1. Calidad y evaluación educativa	18
1.3.2. Evaluación del aprendizaje	21
1.3.3. Evaluación de la docencia	25
1.3.3.1. Evaluación sumativa	28
1.3.3.2. Evaluación formativa	28
1.3.3.3. Evaluación multirreferencial	29
1.4. Reflexiones al capítulo	32

CAPÍTULO 2

2.Consideraciones sobre el Docente.	34
2.1 El “deber ser” de un buen docente.	34
2.1.1. El perfil ideal del docente.	36
2.1.2. Diferentes roles del docente.	39
2.1.3. El papel del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje.	41
2.2 EL Docente, la Institución y el Alumno como agentes simuladores.	42
2.2.1. El docente como: evaluador y evaluado.	42
2.3 La Evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria.	45
2.3.1. Perfil del Profesor de Lengua Extranjera (Inglés) de la Escuela Nacional Preparatoria.	47
2.3.2. Antecedentes y rasgos distintivos de la disciplina.	49
2.4. Reflexiones al capítulo	53

CAPÍTULO 3

3.Análisis del Instrumento IASA mediante un estudio de caso.	54
3.1. Metodología de la investigación con estudio de caso.	55
3.2.Proceso de la investigación	62
3.3. Procedimiento para la recolección de datos.	64
3.4. Análisis de los datos	65
3.4.1. Procedimiento y descripción del cuestionario 1.	65
3.4.2. Opiniones de los profesores e interpretación de resultados (cuestionario 1)	69

3.4.3. Procedimiento y descripción del cuestionario 2.	73
3.4.4. Opiniones de los alumnos e interpretación de resultados (cuestionario2)	81
3.5. Reporte final y reflexión al análisis:	87
CAPÍTULO 4	
4.Análisis del Instrumento utilizado para la evaluación del desempeño docente en la Escuela Nacional Preparatoria: Instrumento de Apoyo a la Superación Académica (IASA).	89
4.1. Antecedentes del IASA	89
4.1.1. Objetivos del IASA	91
4.1.2. Procedimiento para la recolección de datos	94
4.2.Análisis del instrumento:	100
4.2.1.Metodología y parámetros a considerar en el análisis del IASA.	102
4.2.2 Síntesis del análisis del IASA.	107
4.2.3. Interpretación de resultados y conclusiones finales	109
4.1 Reflexión final	112
Anexos.....	115
Bibliografía.....	133

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

EN LA

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA:

UN ESTUDIO DE CASO.

Introducción

En México, la evaluación se ha convertido en una práctica que en los últimos quince años ha cobrado gran auge, a partir de las políticas de modernización implementadas por el Estado, que a su vez se derivan de un fenómeno internacional, económico y social, llamado Globalización. El impacto que tuvo el pensamiento neoliberal en México, aunado a una supervisión de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, entre otros, han promovido e impulsado al país, mediante una serie de recomendaciones, para que su desarrollo se sustente en prácticas de evaluación hacia todos los ámbitos. Desafortunadamente, la implementación de ésta y sus resultados se han vinculado principalmente a una asignación de recursos financieros, desvirtuando así su función principal.

El Sistema Educativo Mexicano, al ajustarse a las exigencias del Plan de Modernización Educativa se ha convertido en el gran impulsor de prácticas de evaluación hacia todas sus instancias; llámese institución, currículo, alumno o docente. Esto debido a que la Educación se considera el eje articulador para alcanzar el desarrollo y la transformación política, ideológica, cultural y económica de un país y por consiguiente, la evaluación se ha vislumbrado como el recurso principal para garantizar la obtención de una educación de calidad y de excelencia.

La década de los noventa se convirtió en un parteaguas en materia de evaluación, que al inicio trajo consigo mucha resistencia y molestia por parte de las figuras educativas involucradas, especialmente los docentes. Sin embargo, paulatinamente se ha ido reconociendo a la evaluación como una práctica fundamental para mejorar el nivel educativo, siempre y cuando ésta se lleve a cabo de manera correcta, con el o los instrumentos adecuados y con el propósito genuino de ser un recurso de retroalimentación y perfeccionamiento, no así un medio de simulación, supervisión o de otorgamiento de premios y castigos.

En el presente trabajo se aborda el tema de la evaluación de la docencia en un contexto muy particular, llevando a cabo un análisis de Instrumento de Apoyo a la Superación Académica (IASA), utilizado en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) para evaluar el desempeño de todos los profesores, mediante un estudio de caso. Dicho estudio estará basado en un enfoque mixto; esto es, utilizando los métodos cuantitativo y cualitativo. Es importante señalar que a través de esta investigación no se pretende la adaptación o diseño de un nuevo instrumento, sino aportar a la institución información metodológicamente bien fundamentada y basada en diversos estudios que se han realizado a la fecha entorno a este tema, además de considerar el punto de vista de las figuras involucradas en el proceso de evaluación: profesores y alumnos. Esto, con la finalidad de despertar el interés y concientizar a los encargados de implementar los ajustes o modificaciones pertinentes al instrumento sujeto de análisis y que éste realmente cumpla su función de ser una fuente de retroalimentación para mejorar y no de control para sancionar o recompensar.

En el capítulo I se abordará el concepto de evaluación en general y su origen histórico y político en el campo educativo. Así como la participación que han tenido los Organismos Internacionales, arriba citados, en la implementación de políticas evaluativas hacia las cuatro instancias involucradas en dicho proceso educativo: la institución, el currículo, el alumno y el docente. Como siguiente paso, la propuesta se dirigirá hacia éste último rubro que tiene que ver específicamente con la evaluación de la docencia y algunas variables de evaluación que se distinguen en esta área, como son: la evaluación sumativa, formativa y multirreferencial.

En el capítulo II se hará referencia al papel del docente como sujeto de estudio en lo que concierne a su actividad, a su esencia como educador, a sus roles y al papel que juega en el proceso educativo. Además, se abordarán ciertos aspectos éticos implícitos en su desempeño así como los rasgos que distinguen específicamente a los profesores de idiomas en la Escuela Nacional Preparatoria, y muy especialmente a la disciplina que imparten (Inglés), ya que de ahí parte el análisis del instrumento que se abordará en los siguientes dos capítulos.

En el capítulo III, se realizará una investigación de corte mixto mediante un estudio de caso. Primeramente, se definirán los conceptos de enfoque cuantitativo y cualitativo para posteriormente pasar a la implementación, codificación e interpretación de los resultados de dos cuestionarios aplicados a profesores de Inglés de la ENP y a alumnos de cuarto y quinto grado que cursan la materia. Dichos cuestionarios recabarán su opinión acerca del IASA, que se aplica en la Escuela Nacional Preparatoria para evaluar el desempeño docente en todas las áreas de conocimiento, incluyendo Inglés.

En el capítulo IV, se hará el análisis detallado del instrumento IASA, el cual estará fundamentado bajo tres perspectivas: Las estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación conductual, cognoscitiva y humanista (Luna, 2000 y Bufe, 2003), Los paradigmas didácticos planteados por (Pérez Gómez,1996) y las dimensiones más importantes, identificadas en los cuestionarios en uso (Bufe 2003). De tal manera, que tomando como base los resultados de las opiniones arrojadas por los profesores y alumnos, así como los rasgos particulares de la materia, el perfil del académico y el enfoque metodológico que se plantea, se harán las recomendaciones pertinentes con respecto al instrumento IASA, específicamente, en lo relacionado a la evaluación del desempeño del profesor de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria.

CAPÍTULO I

*Hay tanto de malo en lo que creo
bueno y tanto de bueno en lo que
veo malo, que no sé si es bueno
criticar lo malo o resulta malo
alabar lo bueno.*

Plutarco(Seudónimo)

1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN.

El concepto de evaluación tiene varias connotaciones y se le ha llegado a asociar o a considerar sinónimo de calificación o acreditación. Sin embargo, el concepto “evaluación” reviste una complejidad que va mucho más allá de una escala o valor numérico. Existen múltiples acepciones en relación al término “evaluación”, como: “el proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración. También se ha definido como el proceso que recaba información pertinente para tomar decisiones.” (Quesada, 1988). Asimismo, se le considera “un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones.” (ANUIES, 1996). Como se puede observar, ambas definiciones coinciden en las palabras “proceso”, “juicio de valor” y “toma de decisiones”. Dichas palabras resultan clave para formarnos una idea bastante precisa acerca del concepto. De la misma forma, se le concibe como: “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo” (Stufflebeam,1989 en Gimeno S. 1992) o “ el juzgar colocándose desde un punto de vista, poniendo en juego uno o varios valores, estimando o apreciando un estado, un objeto, una acción, comparando entre ellos algunos elementos valorados de manera espontánea” (Ardoino en Rueda, 2002,p.28). Además, como “una forma de ponderar sujetos, instituciones, programas y procesos educativos que se valoran en relación con distintos referentes: normas, premisas, modelos o propuestas. Dichos referentes precisan los criterios de evaluación y dan lugar a argumentaciones, juicios y recomendaciones emitidos

por los evaluadores y que se deben sustentar en el análisis cuantitativo y cualitativo” (Glázman, 2001, p 91).

Por último, cito una concepción de evaluación que en mi opinión encuadra el objetivo principal de esta práctica:

“La evaluación debe ser una tarea enmarcada en la actividad de investigación que nos conduzca a comprender mejor un objeto de conocimiento, con una visión “comprehensiva” y hermenéutica de la cosas. Esto es, que la comprensión de dicho objeto, no sólo se debe limitar a hacer una descripción de una situación, sino entender ésta en el contexto de todas sus relaciones” (Sánchez V. 1994, p.33).

Como se puede observar, en casi todas las definiciones, aparecen reiteradamente las palabras: JUICIO, VALOR y PROCESO, lo cual nos lleva a concluir que la evaluación debe considerarse como un proceso donde se establecen juicios de valor con respecto a algo o a alguna “acción”. Sin embargo, pareciera que en ocasiones y muy especialmente, en el tema que nos ocupa en esta investigación se confundiera el término y se refiriera al establecimiento de juicios de valor con respecto a “alguien”, esto es en vez de juzgar un objeto o una acción se estaría juzgando al sujeto o a la persona. Asimismo, Ardoino, alude al término “comparar”, y aquí entra en juego otro parámetro importante a tomarse en cuenta en la evaluación; esto es, para emitir un juicio de valor con respecto a un estado, un objeto o una acción, habría que establecer un marco comparativo en relación a un “ideal” o a lo que se le denomina un “DEBER SER”. Y es precisamente aquí donde se torna complicado todo este planteamiento al preguntarnos: ¿Cómo y quién decide cual es ese ideal o ese “deber ser”?

Por otra parte, la concepción de evaluación que hace Sánchez resulta muy precisa y adecuada al considerarla una tarea de investigación, de comprensión y de interpretación inmersa en un contexto. Esto último resulta de suma importancia ya que desde mi punto de vista para poder llevar a cabo una evaluación justa y confiable hay que tomar en cuenta el contexto, las circunstancias y el entorno donde ésta se lleva a cabo, más que “juzgar” un hecho o una acción de manera aislada. La evaluación, como se había mencionado al principio, reviste una tarea mucho más compleja y conlleva todo un proceso de investigación, interpretación y comprensión. Al respecto, Glázman afirma: “analizar la

evaluación en distintos entornos reviste particular importancia ante la pretensión de copiar lo que se aplica en instituciones de educación superior de países con condiciones educativas y socioculturales totalmente diferentes a las propias”. Además agrega:

Varias normas rigen la evaluación: utilidad, factibilidad, propiedad y precisión, entre otras. La evaluación es útil si la información que se vierte se canaliza a tiempo y puede ser usada por las personas a las que afecta; es factible cuando se adapta al contexto social e histórico en el que se realiza y si los recursos disponibles permiten desarrollarla; su “propiedad” apunta a la norma de proteger los derechos de las personas afectadas por la evaluación y, finalmente, su precisión tendría que ver con la producción de información válida, confiable y global sobre lo que se evalúa.

(Glázman, 2001, p.93 y 94)

Concebir a la evaluación y aplicarla siguiendo estas normas y criterios, tal y como lo señala la autora, vendría a ser la forma más justa, eficaz e integral de llevarla a cabo, con lo cual estaríamos dirigiéndonos hacia una genuina “cultura” de la evaluación que en México todavía está en vías de desarrollo.

1.1. CONCEPTOS AFINES A LA EVALUACIÓN.

Hasta aquí hemos abordado la concepción de evaluación de manera general, sin embargo, al circunscribirnos al campo de estudio que nos ocupa, habría que aludir a los conceptos afines como son la medición, la acreditación y la certificación, con los que suele confundirse a la evaluación educativa. Cabe señalar, que las tres forman parte y están implícitas en el proceso evaluativo pero cada una tiene su función específica que tiene que ver más con la idea de seleccionar, promover, jerarquizar o atribuir un valor numérico. Es así, que a la medición se le define como el proceso de asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con otro patrón (Quesada R., 1988). Asimismo, Jiménez señala, que la medición consiste en reglas para asignar símbolos a objetos de manera que representen cantidades o atributos de forma numérica (Loredo J. 2000 p. 81). La acreditación, por su parte, se relaciona con resultados muy concretos respecto a los aprendizajes más relevantes que se proponen en un plan o programa de estudios, que tienen que ver con el problema de los resultados, con la eficacia de un curso, un seminario, etc. (Morán, 1995).

En el documento publicado por ANUIES (1996) aparece un apartado conteniendo los conceptos básicos, en donde además de mencionar a la evaluación, se hace referencia a la acreditación y a la certificación, definiéndolas de la siguiente forma:

La acreditación es un procedimiento, usualmente sustentado en un autoestudio, que tiene como objetivo registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de criterios, lineamientos y estándares nacionales de calidad convencionalmente definidos y aceptados. Implica el reconocimiento público de que una institución o un programa, cumple con determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad y por lo tanto son confiables.

Por último, la certificación, se considera el acto mediante el cual se valida que una persona posee los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes exigidas para el desarrollo de una profesión determinada. Puede tener un carácter legal, como es el caso de la expedición de la cédula profesional o social, como es el caso de los certificados de calidad que otorga el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).A.C.
(Anuies, 1996)

No olvidemos, que en la actualidad, los países están sujetos a certificaciones internacionales periódicas y por ende los profesionistas y todas las instituciones gubernamentales y privadas deben demostrar mediante complejos informes o presentación de exámenes los alcances y metas alcanzados para así justificar su permanencia. Desafortunadamente, la evaluación educativa se ha visto limitada, por los responsables de aplicarla, al promover preponderantemente este tipo de prácticas (calificar, medir, acreditar y certificar), sin tomar en cuenta que esta actividad conlleva otras funciones mucho más complejas y profundas , de ahí tanta confusión con los términos.

1.2.ORIGEN HISTÓRICO Y POLÍTICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

1 2.1. La Evaluación como Práctica de Control.

Recapitulando de distintas fuentes y autores se puede afirmar que la evaluación tiene su origen con el desarrollo de conceptos ligados a la administración científica del trabajo (Frederick W. Taylor, 1911), relacionados con el proceso de industrialización de Estados Unidos y en donde a partir del conocimiento y control de los tiempos y movimientos, se pensaba se podía mejorar la eficiencia de la empresa para lograr mejores índices de

productividad. La escuela se expandió y diversificó para responder y adaptarse a las nuevas demandas del desarrollo capitalista. Surgieron nuevos enfoques que se caracterizaban por el pragmatismo, la especificidad y la eficiencia. De tal manera, que estrechamente ligado a las necesidades de la fábrica, empezó a surgir un lenguaje característico que permeó al campo educativo, como son: los objetivos de aprendizaje, la determinación de conocimientos y habilidades, así como la evaluación, que vendría a fungir como una instancia de control hacia profesores y alumnos, semejante al que se ejercía sobre el trabajo obrero. Al respecto, Glázman afirma:

Uno de los requerimientos ideológicos para el funcionamiento de los grupos de poder es la elaboración de conceptos y discursos y la adaptación de lenguajes que contribuyan a favorecer las medidas requeridas por el nuevo proyecto social. En este sentido, se crean conceptos, se desplazan significados o se extrapolan explicaciones de un campo a otro, con el objeto de favorecer lo que se quiere afirmar. Veremos más adelante un ejemplo en la extrapolación de propuestas como las de calidad, eficiencia y eficacia, cuyo sustrato empresarial se traslada a las instituciones educativas y a la educación (Glázman R., 2001, p.25).

En efecto, como lo refiere la autora, más adelante podremos constatar cómo se extrapolan los términos: calidad, eficiencia y eficacia del campo empresarial a los diversos discursos políticos, económicos y educativos. Asimismo, el concepto “control” cuyo origen también proviene del ámbito laboral, se adopta como una práctica cotidiana bajo el antifaz que simboliza la evaluación para vigilar, supervisar y lograr la calidad y productividad deseada hacia todas las instancias educativas.

Hacia finales de la década de los cincuenta el modelo de desarrollo de Estados Unidos sufrió una caída debido a la recesión económica, lo cual provocó que en su afán por no perder la hegemonía mundial y mantenerse a la vanguardia frente a los países europeos, se lanzara a invertir grandes cantidades de recursos en investigación y desarrollo tecnológico. Esta reforma propició la sistematización de la enseñanza y surgieron nuevas técnicas conocidas, como “tecnología educativa”, en respuesta a la búsqueda de formas más racionales de conducir la actividad escolar. Esta corriente, apoyada en una psicología conductista, reduce la evaluación del aprendizaje escolar a la cuantificación. De tal manera, que surge el concepto de “medición” de conductas observables (hechos), como único recurso para demostrar el logro de dicho aprendizaje.

En México, los nuevos modelos educativos se acogieron de inmediato al sistema escolar. El Estado, a través de la ANUIES, promovió el uso de la tecnología educativa en los niveles medio superior y superior (Acuerdo 1974). Esto se vio claramente reflejado en la modificación de planes y programas de estudio. Algunos de los cuales aún continúan vigentes en algunas instituciones. Más adelante, también se adoptó el nuevo enfoque en los niveles elemental y medio básico. En la actualidad, a pesar de que han surgido nuevos enfoques con una tendencia a concebir el conocimiento menos fragmentado y más enfocado a la búsqueda de aprendizaje significativo (Didáctica Crítica y Constructivismo), al parecer continuamos conservando el mismo patrón de sistematización y control, en lo que a evaluación educativa se refiere.

Cabe señalar, que mientras la mayoría de autores se manifiestan en contra de la evaluación como medida de control, Ardoino considera que la evaluación es inseparable del control y “supone una problemática, antes de considerarla como un instrumento. El control de los conocimientos, de la calidad de un producto, de las exigencias de cierta actividad, de la ejecución de un programa, de la puesta en marcha de una política, del cumplimiento de una tarea, constituye una función crítica simple, necesaria, que pretende verificar la conformidad en relación con una norma, un modelo o programa” (Rueda M., 2002, p.23).

Sin embargo, destaca que las dos funciones son indispensables, pero no corresponden a los mismos valores y deben articularse y conjugarse, mas no confundirse, ya que no pueden llevarse a cabo al mismo tiempo mediante un solo procedimiento. En este sentido, su punto de vista va más encaminado a llevar un seguimiento del proceso que conlleva en sí mismo la evaluación.

1.2.2. PARTICIPACIÓN DE ORGANISMOS INTERNACIONALES.

En México, así como en varios países de America Latina, las políticas de evaluación educativa han sido determinadas en gran medida por las recomendaciones hechas por Organismos Internacionales a partir de la segunda mitad de los años ochenta. Algunos documentos, que siguen la misma línea y en donde prevalece el mismo tipo de discurso y se utiliza la misma terminología: como flexibilidad, equidad, pertinencia, calidad, eficiencia,

eficacia, entre otros, de manera recurrente, son los citados por Glázman : Justificación del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides 1986), el Informe Coombs 1990, la justificación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la Reseña de las Políticas de Educación Superior en México, el Reporte de los Examinadores Externos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE 1996) y el Programa de Mejoramiento de la Instituciones de Educación Superior SEP-ANUIES-CONACYT 1997, así como el Informe sobre El Desarrollo en la Práctica, Prioridades y Estrategias para la Educación, emitido por el Banco Mundial.

Cabe señalar, que en las recomendaciones realizadas por expertos externos existen ventajas y desventajas. Entre las ventajas, se encuentra la objetividad de sus comentarios, ya que al no formar parte de la realidad evaluada, les permite analizar con mayor claridad los aciertos o errores de las políticas adoptadas en materia de educación. En contraste, esa misma perspectiva externa de nuestra realidad puede constituir una desventaja, ya que las breves visitas que realizan los examinadores no son suficientes para alcanzar un conocimiento auténtico y profundo de la situación que se vive y de las necesidades de un determinado país. Además el hecho de ser extranjeros puede llevarlos a juzgar sin un pleno conocimiento de nuestra realidad, y por ende proponer soluciones que, si bien en otros países han funcionado, en México pueden no ser las idóneas, al no corresponder al contexto histórico, político y social propio. Haré alusión al documento correspondiente a la Reseña de la OCDE sobre los Exámenes de las Políticas de Educación Superior, en donde se proponen planteamientos claramente dirigidos a otras realidades, sin embargo es evidente que casi todos los documentos antes señalados persiguen el mismo objetivo y se perfilan hacia la misma dirección. El problema radica en la postura que han tomado las autoridades mexicanas al tratar de ajustar las políticas educativas, siguiendo las recomendaciones externas, sin considerar lo que se expresó con anterioridad respecto a la diversidad de necesidades y contextos.

A lo largo del documento se menciona que el sistema educativo debe enfrentar el desafío de la calidad, equidad, igualdad y pertenencia, lo cual nos remite a la extrapolación de vocabulario extraído del discurso empresarial, que se señaló previamente. Además, propone no esperar a que las soluciones recaigan en el gobierno (clara postura neoliberal donde se deja de lado el Estado-benefactor), sino tomar conciencia y conformar una

sociedad civil fuerte, crítica y participativa, cuyos miembros pertenezcan preferentemente a la clase media. Se pretende que la élite se ponga al servicio de las masas y no al revés. Sin embargo, en materia de Educación, se reconocen aspectos muy importantes como, la necesidad de diversificar los niveles de salida de la licenciatura y del bachillerato en grados intermedios, y darle un gran impulso al desarrollo de institutos tecnológicos, lo cual me parece un tanto contradictorio ya que al formar técnicos en su mayoría, se dejaría en manos de una élite (los que puedan pagar) la formación profesional y entonces, ¿Quién estaría al servicio de quién? También, se propone la actualización permanente de los docentes y mejorar su nivel salarial. Esta última recomendación, para mala fortuna de los académicos no se ha tomado en cuenta.

En lo referente a la Educación Media Superior, las medidas que los examinadores han propuesto son básicamente las siguientes:

- Reforzar y promover las formaciones tecnológicas.
- Diversificar y flexibilizar los niveles de salida
- Crear un Sistema Nacional de Educación Media
- Unificar criterios para la creación de un Examen Nacional de Admisión a la Educación Media Superior (CENEVAL)
- Establecer criterios idénticos para el ingreso a los estudios superiores (eliminación del PASE AUTOMÁTICO)

Es clara la tendencia a vincular la educación con el sector productivo del país, lo cual redundaría en la intervención directa de las empresas a las instituciones educativas. Esto es, que los programas de estudio estarían definidos a partir de las necesidades del mercado laboral (relación universidad-industria), lo cual me remonta a la época cuando surgió el término “control”, a la cual ya se hizo alusión al inicio de este documento. De hecho esta situación ya se ha venido dando en algunas instituciones privadas de Educación Superior, donde se forman técnicos, con un perfil específico para ser captados por determinadas empresas pero a nivel gerencial y directivo, no como mano de obra que es lo que correspondería a los muchachos con salidas intermedias a nivel bachillerato. En este sentido, no sería válido que la educación estuviera dada sólo en función de la demanda de personal por parte de las empresas, cuando el objetivo real de la escuela es crear sujetos con

iniciativa, críticos y participativos para que se desarrollen en otros campos. Además, el sistema económico tiene una capacidad limitada de empleo, lo cual no garantiza al alumno un trabajo seguro al concluir sus estudios. Otra recomendación que hacen los expertos y que resulta más viable, desde mi punto de vista, puesto que el educando tiene la posibilidad de elegir, es la diversificación y flexibilización de los niveles de salida, al pretender dar a los estudios de bachillerato un carácter bivalente que permita de manera simultánea: a) que el alumno tenga una preparación técnica que lo puede incorporar al sistema productivo de trabajo, o b) que el alumno tenga los conocimientos necesarios para ingresar a los estudios profesionales. Con esta medida, los niveles de deserción disminuirían notablemente, ya que los jóvenes tendrían esa doble posibilidad de incorporarse al mercado de trabajo si así lo requieren y al mismo tiempo o de manera exclusiva, continuar con sus estudios superiores.

Por otra parte, los evaluadores cuestionan la autonomía universitaria, refiriéndose a ella como tema tabú y señalando que en especial a nivel medio superior, no tiene justificación, lo cual sugiere una separación entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y sus dos modalidades a nivel bachillerato: La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Su abierto rechazo hacia la autonomía universitaria permea a lo largo de todo el documento, como un obstáculo que impide lograr una federalización y el estado de equidad al que se hace alusión de manera recurrente, mediante la creación de instrumentos de conducción común, entre los que se encuentra: la evaluación de las instituciones, la acreditación de los programas de estudio, la evaluación y acreditación del aprendizaje de los alumnos y de la docencia. Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la dificultad que implicaría erradicar la autonomía y las consecuencias que una medida así traería consigo, ya que a ésta subyace toda una carga histórica, política y social de grandes dimensiones, que los examinadores reconocen pero no alcanzan a comprender y que para las instituciones autónomas ha sido fruto de una larga lucha a través de los años. Incluso, la Escuela Nacional Preparatoria fue fundada mucho antes que la misma Universidad. De igual forma ocurre con el tema del Pase Automático o Reglamentado, que como la Autonomía y la Gratuidad, constituyen un logro más de los universitarios, y aunque pareciera injusto y obsoleto para muchos, es un aspecto que se intentó modificar en el año 2000 y le costó a la Universidad una larga huelga de nueve meses y un gran desprestigio que a base de mucho esfuerzo se ha logrado superar.

Es indudable, la influencia que han ejercido los Organismos Internacionales con sus recomendaciones de nuevas políticas de evaluación educativa, entre ellas están, la implementación del examen único que se aplica para ingresar a nivel bachillerato (CENEVAL) y la reciente creación de un Sistema Nacional de Educación Media. No obstante, es importante que nuestras autoridades revisen y analicen con sumo cuidado cualquier decisión que se tome al respecto y sobre todo considerar que dichas propuestas deben ir acorde con nuestra realidad, sin afectar a ningún sector de la población.

1.3.TIPOS DE EVALUACIÓN: INSTITUCIONAL, CURRICULAR, DEL APRENDIZAJE Y DE LA DOCENCIA.

1.3.1. Calidad y Evaluación Educativa.

Existe otro concepto estrechamente ligado a la evaluación educativa que es la calidad. Esta acepción, si bien no es sinónimo, se considera el resultado de la aplicación de prácticas evaluativas y se resalta a lo largo de todo el discurso de las políticas educativas, y por ende ha sido también extrapolado del ámbito empresarial, tal como lo señala Glázman:

Como resultado de la aproximación del proyecto educativo a los requerimientos económicos de la producción, la propuesta de superación del nivel de las instituciones de educación superior se plantea en términos de eficacia, eficiencia y calidad...En nuestra época, la calidad representa parte de una estrategia competitiva y supone formas de organización íntimamente ligadas al control; se demanda que la calidad sea cuantificable y medible y se busca aplicar técnicas cuantitativas a procesos de producción de todo tipo, incluyendo las tareas académicas (Glázman,2001,p.79).

En este mismo orden de ideas, Latapí hace referencia al término de calidad ligado al de excelencia con una connotación que resalta la imperfección de la condición humana:

Se predica una excelencia perversa: se transfiere a la educación con asombrosa superficialidad, un concepto empresarial de “calidad”...pero no es ni puede ser una filosofía del desarrollo humano. Bajo este lema se han introducido en las universidades aspiraciones paranoicas de perfección; “excelente” conlleva el halo del superlativo gramatical; con el término se cuelan varias deformaciones humanas que, por serlo, son también perversiones educativas: la aventura pedagógica se racionaliza en forma extrema, el aprendizaje se vuelve “producción de conocimientos”, la escuela se convierte en fábrica eficiente (Latapí, 1995).

En ese sentido, tal y como lo señalan ambos autores, dentro del marco educativo el concepto de calidad se ha desvirtuado y en materia de evaluación se ha convertido en una competencia por un cúmulo de actividades. De acuerdo a lo que plantea Latapí, se podría pensar en el profesor como el obrero de esa fábrica que produce una determinada cantidad de conocimientos. Por otra parte, Yurén hace alusión al concepto de calidad que aparece en el diccionario de la Real Academia Española como “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (Yurén ,1990,p.33). De tal manera, que habría que precisar cuáles son esas propiedades inherentes al contexto educativo y esto nos refiere al “DEBER SER”, mencionado anteriormente, para poder confrontar, valorar y distinguir cual tipo de educación es peor, regular o de excelente calidad. Asimismo la misma autora, opina que elevar la calidad de la educación no significa transformarla, sino perfeccionarla:

Se requiere promover un uso crítico del conocimiento acumulado y estimular procesos de construcción teórica. No se trata de cancelar lo ya descubierto, o de suprimir toda certeza, o toda práctica ya probada, sino de promover el descubrimiento, la duda, la capacidad problematizadora, la crítica de la propia experiencia en un proceso dialéctico, de entenderlo como un proceso abierto, como una realidad cambiante” (Yurén, ,1990,p.36).

Este punto de vista nos brinda un enfoque distinto de lo que hasta ahora se ha concebido como de “calidad”, siempre perfilado hacia una perspectiva cuantitativa y en base a lo medible, lo verificable y todo aquello sujeto a control. Lo interesante aquí es la propuesta de convertir el proceso educativo en un proceso dialéctico propiciando la crítica y la creatividad y donde no se desecha ninguna instancia, solo se transforma o se moldea. Para complementar esta idea, la Anuiés (2006) señala, que por calidad se entiende: “la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la relevancia y congruencia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales...La calidad, no puede entenderse desligada de la pertinencia¹, es decir, de la responsabilidad social como valor que sustenta la educación superior”.

¹ La Unesco(1999)considera la pertinencia como la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a

Resulta evidente, que la calidad educativa debe ponderarse bajo una visión mucho amplia y compleja, tomando en cuenta a todos los involucrados en el proceso educativo y el contexto específico en el que se desarrollan. Lograr la excelencia, la pertinencia y la calidad no es tarea fácil para ninguna institución educativa, sin embargo su objetivo no debe circunscribirse a aparecer a la cabeza de las estadísticas, copiando modelos ajenos o extranjeros y promoviendo prácticas de evaluación tendientes a estratificar, clasificar y jerarquizar a todos los agentes involucrados en el proceso educativo; llámese: institución, currículo, docentes y alumnos, como bien lo señalan estos autores:

Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social (Marchesi y Martín, en García C.T., 1998).

Lo ideal sería que la evaluación educativa se llevara a cabo tomando en cuenta estos parámetros para alcanzar un grado óptimo de calidad, sin embargo a la fecha se ha instaurado básicamente con la finalidad de obtener recursos presupuestarios y “como un excelente instrumento para establecer una serie de prácticas de control sobre la actividad académica” (Díaz Barriga A., 1993).

En relación a lo anterior habría que distinguir diversos tipos de evaluación educativa, que en orden de aparición histórica fueron surgiendo a partir de una necesidad de validar y regular a todo el sistema educativo. En primera instancia y como la más estudiada y conocida por todos está la evaluación del aprendizaje o de los alumnos que se ha llevado a cabo por años en todas las entidades educativas. Más tarde, fue la evaluación curricular y posteriormente la evaluación institucional, las que cobraron auge por la necesidad de revisar y actualizar permanentemente los planes y programas de estudio, así como verificar el óptimo funcionamiento y niveles de excelencia alcanzados por las instituciones educativas. Por último y no menos importante, se consideró la evaluación de la docencia o de los docentes, que actualmente es sujeta de estudio y análisis de especialistas. En este

una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar la actividad.

trabajo haré referencia a la evaluación del aprendizaje y centraré mi análisis en la evaluación de la docencia, haciendo alusión a la práctica y no al sujeto, debido a que difiero de la postura de algunos autores en cuanto a ponderar “sujetos”, que desafortunadamente es lo que ocurre muchas veces al llevar a cabo estos dos tipos de evaluación. En este sentido, como lo indiqué al inicio de esta investigación, lo que es susceptible de evaluación es el desempeño de la labor docente o el desarrollo y la asimilación de un aprendizaje por parte de los alumnos, más no la persona, como tal. Abordo estos dos tipos de evaluación, ya que se complementan y forman parte de un mismo proceso que fluye en ambos sentidos; esto es: “La evaluación de los aprendizajes la entendemos como un proceso de análisis y reflexión de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, sus obstáculos, sus errores y sus estrategias para aprender (Morán,2007) Además, el profesor evalúa el aprovechamiento del alumno y el alumno evalúa el desempeño del profesor. Desafortunadamente, como lo veremos más adelante, esta doble práctica no siempre se lleva a cabo con una intención de imparcialidad y justicia plena de una, otra o ambas partes.

1.3.2. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Este tipo de evaluación es muy probablemente del que se tenga más conocimiento y del que existe más material de investigación, ya que se ha venido implementando desde siempre pasando por distintos momentos y corrientes metodológicas, entre las que destacan: la Tradicional, la Tecnológica Educativa y la Didáctica Crítica. Comúnmente se le ha asociado con la asignación de una nota o calificación a los alumnos. La evaluación vista bajo esta perspectiva, se concibe entonces como un medio a través del cual se recogen datos que permiten emitir juicios para acreditar una asignatura determinada. En este sentido, el siguiente autor comenta:

La evaluación tradicional ha anulado prácticamente la evaluación al supeditarla o identificarla con la calificación. Frecuentemente el maestro ignora las funciones que debería cumplir la evaluación del aprendizaje y ante la necesidad de entregar una lista de calificaciones (que es lo único que la institución le exige porque ella misma desconoce lo que es una verdadera evaluación) aplica un cuestionario o pide a los alumnos que realicen

cualquier actividad que le servirá de pretexto para asignar una calificación que carecerá totalmente de significación desde el punto de vista evaluativo. Esta situación invierte el proceso suponiendo que se evalúa para calificar, siendo así que la calificación debería ser simplemente la expresión sintética del resultado de la evaluación (Arvizo,1991:25).

Las prácticas de evaluación que sólo se llevan a cabo para calificar caen en un doble juego donde profesores y alumnos juegan un papel protagónico. Ambos interactúan como unidades independientes para cumplir con ciertos requerimientos administrativos: “y unos hacen como que enseñan y otros hacen como que aprenden”. Además, este tipo de prácticas propicia que los alumnos pasen a ser un número más en la lista y no individuos con ideas y valores propios. Otro caso, es cuando el profesor utiliza la calificación o nota para mantener el orden o ejercer control para hacer patente su grado de superioridad y autoridad sobre los alumnos.

Dentro del campo de la evaluación del aprendizaje se distinguen varios tipos o modalidades, como son: La Evaluación como Producto, La Evaluación como Proceso, La Evaluación con respecto a la Norma y La Evaluación con respecto al Criterio o Dominio.

- a) Evaluación como Producto.- Se realiza al final de las tareas con el propósito de determinar los resultados y juzgar en qué medida se lograron los objetivos propuestos. Su función es determinar la efectividad de la tarea realizada después de finalizado un ciclo o período escolar. Sirve de base para tomar las decisiones denominadas de reciclaje que implican la selección de cursos de acciones futuras. Proporciona elementos de juicio para decidir si la actividad debe darse por finalizada y por tanto seguir adelante con el cumplimiento del plan, si debe repetirse o cambiarse (Avolio,1987).

El concepto lo introduce en 1930 R.W. Tyler quien la define como “el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos”. Según esta concepción la enseñanza tiene distintas fases: determinar objetivos, seleccionar y organizar experiencias de aprendizaje y determinar el logro de los objetivos. El mismo autor recalca que esta práctica conlleva una función de control de la calidad de la enseñanza y del perfeccionamiento de los programas (Cabrera,1986). Avolio difiere de esta postura y señala que el valor de esta actividad “es la necesidad de enfatizar objetivos y su desventaja es considerar a la evaluación como una actividad terminal en el

proceso de enseñanza y toma como único criterio para evaluar los cambios de conducta logrados por sus alumnos”.

Resulta claro, que la evaluación como un producto, se limita a establecer una comparación entre los resultados logrados y los objetivos propuestos, y las actividades que se realizan durante el proceso enseñanza-aprendizaje (que en ocasiones son las más enriquecedoras) salen sobrando y no se toman en cuenta. Bajo esta óptica, sólo importa que el alumno adquiera un determinado conocimiento, o reproduzca una conducta definida previamente.

- b) Evaluación como Proceso.- se realiza durante el desarrollo de la tarea. Su objetivo es comprobar la ejecución de lo planificado, realizar un seguimiento continuo, detectar fallas y tomar las decisiones necesarias para remediarlas. Permite determinar si el desarrollo de la acción se ajusta al material tal como se le asignó; y en qué medida se está llevando a cabo el proceso de acuerdo a los objetivos previstos. Promueve la retroalimentación periódica ya que permite regular y mejorar las tareas planificadas.

Este concepto surge también en Estados Unidos, a partir del cuestionamiento sobre la eficacia de las escuelas, de los programas de estudio, de los profesores y de los sistemas educativos en general. Cronbach (1970) propone que este tipo de evaluación se lleve a cabo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de evaluar de manera más justa y tomar mejores decisiones. Al respecto, Gimeno Sacristán la define como: “un proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, programas etc., reciben la atención del que evalúa; se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.”

Al considerar a la evaluación como un proceso, el aprendizaje es visto como: “un cúmulo de conocimientos, aptitudes, destrezas, valores, intereses y todos aquellos elementos cuya aprehensión involucran capacidades y potencialidades intelectuales del sujeto cognoscente como respuesta a problemas concretos fundados en la actividad productiva y práctica. La evaluación no se realiza hasta el final de una actividad, sino durante el proceso que le permite corregir actividades con el fin de lograr un mejor proceso. Durante esta valoración sistemática el docente recoge datos acerca del proceso y de los resultados del aprendizaje logrados por sus alumnos y los juzga para determinar en qué medida se acercan a los objetivos propuestos (Sacristán G.,1991).

c) Evaluación con referencia a la norma.- En este tipo de evaluación se clasifica a los alumnos comparando su ejecución en relación con la de los demás miembros del grupo. Es decir se asigna la más alta calificación al más alto resultado.

Con este tipo de evaluación, lo que se hace es clasificar a los alumnos comparando su desempeño con el de cada uno de los demás miembros del grupo, olvidándose del aprovechamiento personal de los estudiantes, de sus logros, sus carencias; prescindiendo de la distancia que hay entre lo que saben y lo que deberían saber, etc. (Morán,1995:79). Es claro, que este tipo de evaluación no es nada factible ni funcional, en virtud de que se le atribuye un valor nulo al alumno como sujeto con necesidades e intereses propios y en donde sólo pasa a ser un número más en la estadística, etiquetándolo con el sello de “bueno”, “malo” o “regular”.

d) Evaluación con referencia al Criterio o Dominio.- Bajo esta perspectiva y citando de nuevo al mismo autor, se puede decir que:

El significado de los resultados de la evaluación aquí descrita se deriva del lugar que ocupa el estudiante en relación al logro de los aprendizajes previstos en el programa de estudios, y no de la relación de su evaluación con la de los demás compañeros. Se puede conceptualizar como la comparación entre el desempeño del estudiante y los objetivos de aprendizaje (dominios) de la materia y/o plan de estudios de que se trate. (Morán, 1995)

En relación a este tipo de evaluación, se puede observar que el desempeño del alumno es visto desde un punto de vista más individual, sin embargo se restringe hacia una postura puramente conductual en donde lo que importa es que el dominio de las conductas previstas.

En la actualidad, muchas de estas perspectivas relacionadas con la evaluación del aprendizaje afortunadamente han cambiado aunque el resultado que se consigna al final es el mismo: una nota o calificación que indique si el alumno aprobó o no. Sin embargo, hay ocasiones en que el docente tiene la libertad de tomar en cuenta varios parámetros, además de los exámenes, para emitir una calificación final. Estos parámetros o recursos se refieren

a observaciones en clase, tareas, trabajos escritos, participación en clase, portafolio, exposiciones, interacciones y dinámicas grupales, etc.

1.3.3.EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

El país precursor en materia de evaluación de la docencia es Estados Unidos. (Bufi, 2003:109) señala que dicha práctica consistía meramente en clasificar a los docentes en escalas cuantitativas y que se le ha dado tradicionalmente un carácter más normativo que formativo. Ya desde los primeros años del siglo XX se pudo apreciar un gran interés por determinar los rasgos que conducían a lograr una eficacia docente y se crearon múltiples tipos de instrumentos. Al respecto, la autora cita a Good y Mulryan (1997), acerca del uso dado a las escalas de clasificación que “eran utilizadas como base para tomar decisiones en cuanto a la promoción, el traslado o el despido de profesorado, así como para determinar los méritos de éste y la responsabilidad pública. También servían para obtener información sobre el grado de profesionalidad de los profesores con objeto de justificar ante el público el gasto en educación”. Resulta evidente que el objetivo de realizar una evaluación de la docencia en la actualidad no ha cambiado mucho. La intencionalidad que se persigue es la misma, control y otorgamiento de compensaciones salariales, aunque en el discurso educativo se dice que se lleva a cabo con otros fines, como el mejoramiento de la enseñanza y la retroalimentación del educador. En México, la evaluación de la docencia cobró auge en la década de los noventa, cuando se implantó por primera vez el Programa de Estímulos al Desempeño Académico. Tal medida causó gran polémica y generó gran malestar en muchos docentes, esto se vio reflejado en las publicaciones nacionales (en especial revistas de educación superior) de esa época, sin embargo, en la actualidad se ha asimilado el hecho que la evaluación de la docencia es indispensable en todo proceso educativo y ahora lo que se cuestiona es la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados, así como el propósito implícito de corte administrativo referente a las políticas salariales y a las prácticas de exclusión y selección (promoción, permanencia o despido) que conlleva la interpretación de resultados. Al respecto, (Rueda,2002:16) suscribe lo siguiente: “El interés de contrarrestar la aplicación artificial de instrumentos inapropiados para la evaluación de la docencia, producto de las políticas a este respecto implantadas en

las instituciones de educación superior de México en la década de los noventa. En tales políticas se ignoraban la exigencia de responder a las necesidades específicas de cada situación formativa, los objetivos de la evaluación, los problemas técnicos de los instrumentos de ésta y la participación de profesores y estudiantes”.

Asimismo Frida Díaz Barriga alude a ciertos principios rectores de cualquier proceso de evaluación de la docencia:

- Atender la complejidad y multidimensionalidad de la tarea docente.
- Abrir la posibilidad de explorar al menos con cierta profundidad el contexto y las incidencias en que ocurre la enseñanza en una institución determinada.
- Recurrir a una diversidad de fuentes de información y evidencia, e intentar la triangulación de la información.
- Tomar en cuenta la perspectiva, el significado y la interpretación de los principales involucrados, los profesores y sus alumnos

(Díaz Barriga F. 2003).

Otros factores importantes que deben tomarse en cuenta para lograr un proceso de evaluación más objetivo son los que mencionan Fresán y Vera:

- Las condiciones académicas personales e institucionales en las que ejerce sus actividades el profesor evaluado.
- Las características del área del conocimiento en las que se inscribe la actividad del profesor.
- Su estatuto profesional, en función de la normatividad de la institución de pertenencia.
- La organización académica de la dependencia de adscripción.
- La disponibilidad de recursos en función de los objetivos a cumplir.
- Los programas de formación docente y en investigación a los que realmente tiene acceso el profesor.
- Las características de los alumnos y de los grupos que atiende.

(Fresán y Vera, 2000)

Otro aspecto importante en el que debemos reflexionar en torno a este tema son las fuentes de información que deben considerarse para realizar una evaluación de la docencia lo más justa y pertinente posible. En este sentido, la opinión del alumno obtenida a través de diversos tipos de instrumentos, ha sido la fuente principal utilizada hasta la fecha. Cabe señalar que existen otros parámetros que brindarían un panorama más amplio

acerca del desempeño docente y muy probablemente se requeriría de un mayor esfuerzo administrativo para compilar toda la información, pero ello redundaría en una evaluación más objetiva y más apegada a la realidad. Dichas fuentes son: los alumnos, los pares y el profesor mismo, mediante un ejercicio de autoevaluación y autoanálisis que le sería de gran utilidad. En el caso específico de la enseñanza de lenguas extranjeras Bufi sugiere ciertas tareas con las que algunos profesores de idiomas ya están familiarizados y que también serían aplicables a otros campos de estudio, como son: la observación de clase, el portafolios, la mentoría, las simulaciones y la autoevaluación. El uso de todas estas estrategias, además de la opinión de los alumnos, le da un carácter multirreferencial a la evaluación de la docencia, tema que se abordará un poco más adelante. Asimismo, en el siguiente capítulo se analizará de manera más detallada la figura del docente y sus funciones.

Evaluar la docencia implica una tarea bastante compleja que hasta ahora se ha dirigido hacia una actividad meramente de control administrativo, mientras que su propósito original, que es la de determinar logros y detectar deficiencias para corregirlas en un afán de superación y retroalimentación, se ha desvirtuado en gran medida. Actualmente, existe una red de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIED), compuesta por un grupo de académicos de diversas instituciones de educación superior a nivel nacional, cuyo propósito es enriquecer este campo de estudio mediante el intercambio de experiencias, publicaciones o el diseño de modelos o proyectos que coadyuven a establecer vertientes más claras y definidas sobre el tema. Al respecto, Loredó opina: “ la valoración de la práctica docente no puede ser entendida como un sistema de control de la trayectoria profesional, sino una actuación de crítica positiva, en la que se pretende alcanzar un mayor conocimiento y manejo de las variables que concurren en la vida escolar, orientación, estímulo, formación y perfeccionamiento personal” (Loredó,2000:4).

El mismo autor distingue dos tipos de evaluación docente: a) la evaluación orientada al control o sumativa y, b) la evaluación orientada al desarrollo (perfeccionamiento) o formativa. A continuación se hace alusión al concepto de cada una, así como a otra variable que se menciona en la bibliografía reciente sobre evaluación de la docencia, como es la evaluación multirreferencial.

1.3.3.1.EVALUACIÓN SUMATIVA

Este tipo de evaluación tiene su origen en los modelos administrativos y por ello está orientada al control de resultados. Su función primordial es la de proporcionar información para la toma de decisiones. Tiene un carácter cuantitativo, ya que su meta es tomar en cuenta la cantidad de logros y productos. Asimismo, pretende mantener ciertos estándares de calidad, utilizando criterios de eficiencia, o de costo-beneficio, con el propósito de decidir acerca de la permanencia, promoción, despido o “congelamiento” de un docente en un programa de productividad, para la obtención de estímulos o mejoras salariales. Esta evaluación generalmente es planeada y desarrollada por administradores o directivos más que por los propios involucrados, en este caso, los docentes.

1.3.3.2.EVALUACIÓN FORMATIVA

Esta variante va orientada hacia el desarrollo y perfeccionamiento, ya que procura la mejora continua, tanto del individuo, como de la institución y el currículo. Además, se vincula con la capacitación y formación permanente del docente. En ese sentido, la institución deberá proveer los recursos necesarios para lograr un óptimo desarrollo y mejora en los docentes que hayan sido evaluados. El término “retroalimentación” es elemento clave en este enfoque que se concibe como una instancia remedial. La evaluación desde esta perspectiva proporciona un amplio espectro de información que permite interpretar y entender el desempeño de los docentes, con la finalidad de que identifiquen sus puntos débiles y sus posibles vías de crecimiento y progreso. En otras palabras, los profesores, participan y cooperan en su propia evaluación, asumiéndose como entes críticos, reflexivos, coparticipativos y comprometidos con su labor.

A lo largo de este capítulo se han mencionado diversos términos en torno a los diferentes tipos de evaluación que existen. Asimismo, nos hemos percatado cómo a lo largo de la historia, el tema de la evaluación educativa ha sido abordado por un sin fin de autores que en ocasiones hacen alusión al mismo tópico pero modifican o varían la terminología, dependiendo también de la corriente educativa vigente en ese momento. Bajo mi óptica personal, detecté básicamente dos variantes que siguen la misma tendencia y buscan los

mismos propósitos. En este cuadro se presenta, visto de manera horizontal, la evolución u la homologación de dichos conceptos:

Cuadro No. 1 Conceptos afines de Evaluación

A)EVALUACIÓN COMO PRODUCTO	EVALUACIÓN ORIENTADA AL CONTROL	EVALUACIÓN SUMATIVA	EVALUACIÓN CUANTITATIVA
B)EVALUACIÓN COMO PROCESO	EVALUACIÓN ORIENTADA AL PERFECCIONAMIENTO	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA

1.3.3.3.EVALUACIÓN MULTIRREFERENCIAL

Por mucho tiempo se ha considerado al alumno como único indicador o fuente para valorar el desempeño de un docente. Sin embargo, esto resulta poco válido y confiable, por tal razón varios autores (Rueda, Díaz Barriga A., Zabalza y Bufi , entre otros) coinciden en reconocer que en la evaluación de la docencia, además de los cuestionarios de opinión que se aplican a los alumnos, deben considerarse otras fuentes para que resulte más justa e integral. Dichas fuentes pueden ser, el portafolios, la evaluación del coordinador del área u otra autoridad, la evaluación de pares y la autoevaluación, entre las principales. Al respecto, Bufi apunta:

La evaluación de la docencia a través de la opinión de los alumnos es, por definición...parcial. Como lo señala Díaz Barriga(2003^a), es necesario investirla del carácter que tiene, no de un idealizado que hace que, actualmente en nuestras universidades, se le considere como la óptima manera de evaluar a los docentes (especialmente a los profesores contratados por asignatura) y se practique como único método. Del mismo modo que la historia clínica de un paciente no se construye con datos únicos, las habilidades didácticas de un docente no se determinan solamente tomando como única fuente a los alumnos, pues sus actividades académicas, aunque se concretizan en el aula, desbordan el ámbito de un salón de clases (Bufi,2003:151).

Es evidente, que como ocurre al realizar una evaluación del aprendizaje integral logrado por el alumno, lo ideal es contar con varios parámetros de juicio, como: exámenes, tareas, participación en clase, exposiciones, actividades extracurriculares, etc. Asimismo, para evaluar el desempeño real de un docente es necesario tomar en cuenta diversos recursos, miradas o fuentes de información, que a continuación se describen y que forman parte de una evaluación multirreferencial junto con el punto de vista del alumno:

A) Portafolio:

El uso del portafolio como instrumento de evaluación se ha promovido en los últimos años, como un recurso alternativo e innovador que propicia la autorreflexión y la autorregulación, sin embargo ha estado más dirigido hacia la evaluación del aprendizaje de los alumnos y no tanto del desempeño docente. Se le define: “como una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada del currículo vivido” (Morán,2007). Ahora bien, si lo consideramos como un compendio de productos y tareas realizadas, podríamos afirmar que el portafolios del docente vendría a ser el equivalente al informe académico que entrega el profesor al término de cada año escolar, donde da cuenta de toda las labores realizadas durante ese período de tiempo y donde es posible detectar fallas y aciertos. Sin embargo, en la dinámica de evaluar más la cantidad que la calidad, se ha desvirtuado esta idea de autorreflexión y autorregulación que conlleva el uso del portafolio, debido a que en ocasiones el profesor está más preocupado por acumular diplomas que le otorguen puntos, que por su labor frente a grupo y la calidad de su enseñanza.

B) Evaluación de pares y/o del coordinador u autoridad:

Si bien este tipo de evaluación se puede dar por ambas partes o únicamente por una, es importante señalar que al tratarse de sujetos, resulta bastante subjetiva ya que las más de las veces involucra sentimientos de afinidad o rechazo hacia el evaluado, ya sea por algún lazo de amistad o de rivalidad entre colegas, así como en ocasiones, en el caso de la figura de autoridad (coordinador de materia), un total desconocimiento de la labor del docente en cuestión. En este sentido, la evaluación se convierte en una instancia de poder que puede perjudicar o beneficiar al evaluado de forma poco justa y objetiva. Por esta razón, es

importante considerar todas las fuentes o criterios para valorar el desempeño del profesor, de manera equitativa y observar que los resultados provenientes de estos parámetros sean lineales y congruentes entre sí y no difieran significativamente en uno o más aspectos, ya que esto sería un indicador claro de que la evaluación no es del todo confiable.

C) Autoevaluación

La autoevaluación constituye un valioso recurso para evaluar la labor del docente ya que propicia la reflexión, la crítica y el análisis sobre el desempeño propio en el salón de clases. Citando a algunos autores, Bufi suscribe:

De acuerdo con Nieto Gil, “La autoevaluación del profesor es el único medio de fundamentar un desarrollo profesional y llevarlo a cabo dentro de la autonomía personal”. Barber agrega a su vez que: “La autoevaluación es un mecanismo poderoso para el desarrollo personal porque el profesor que participa en ella normalmente está muy motivado en lo que a su crecimiento y mejora se refiere”. Más que “único medio” diríamos que es un medio indispensable e insoslayable, y que es ciertamente el primer paso a dar si el profesor busca mejorar su calidad educativa (Bufi,2003: 134).

Evidentemente, la autoevaluación no puede constituir el único medio o fuente para evaluar la práctica educativa de los docentes, pero si puede funcionar de manera complementaria a los otros recursos ya mencionados. El problema que se podría generar sería de tipo logístico y administrativo por parte de la institución, ya que sería complicado que cada profesor diera cuenta de su propio desempeño. Además, de que resultaría absurdo que a este rubro se le asignara una escala o valor numérico. Sin embargo, no es imposible y hay otras alternativas para implementarlo como es a través de Seminarios Análisis de la Enseñanza (que se organiza anualmente en la E.N.P.), y donde de manera grupal y colegiada, tal vez utilizando videofilmaciones de clase, se reflexione, se cuestione y se comente acerca de la actuación de cada uno en las aulas. Cabe señalar, que es muy importante que cada quién asuma y se responsabilice de su desempeño, ya que “la base de la autoevaluación es la honestidad, como valor ético, entendido como arte de dirigir la conducta humana, y es probable que carezcan de criterios para dirigir su propia conducta” (Bufi:op.cit.:135).

1.4. REFLEXIONES AL CAPÍTULO:

Se vislumbra un cambio favorable en materia de evaluación docente, ya que su implementación en todos los campos educativos es ya una realidad. Tanto académicos como alumnos están más conscientes de la importancia que reviste su implementación y se muestran más abiertos y más dispuestos a ser evaluados, siempre y cuando sea de manera justa y pertinente. En relación a la metodología, los principales problemas se han centrado en el diseño adecuado de los instrumentos. En cuanto a su política, la polémica sigue girando en torno a las dos vertientes que tienen que ver con el para qué de la evaluación: control o mejora. Desde este contexto, se maneja un discurso contradictorio que promulga la idea de evaluar para mejorar la calidad de la educación y por otra, en la práctica, como una instancia de control. Es importante señalar, que tal como lo señala Loredó (2000) “la evaluación de la docencia no hace referencia sólo a una técnica sino que comprende una filosofía, una epistemología y una metodología”.

Dentro de esta perspectiva, la Anuies reconoce también algunos problemas relacionados con el diseño de políticas y la metodología que tienen que ver con los docentes:

- Desarticulación de los criterios para la evaluación del personal académico (ejemplo, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).
- Deficiencias y sesgos en las evaluaciones relativas a los programas de estímulos al desempeño del personal académico, como por ejemplo la tendencia a privilegiar aspectos formales y cuantitativos (diplomas, constancias y acumulación de puntos) sin atender suficientemente aspectos cualitativos del quehacer académico, el fomento a la producción individual en detrimento del trabajo en equipo, el exceso de evaluaciones, la distorsión del sentido de la evaluación al asociarse directamente a estímulos económicos, y la definición, por organismos de visión financiera, de lineamientos nacionales del programa de estímulos, sin tener en cuenta las peculiaridades de cada Institución de Educación Superior (IES).
- Cuantificación excesiva de los procesos para la mejora de la calidad académica, criterio que en algunos casos ha llevado a la simulación para el cumplimiento de los valores y requerimientos administrativos que permiten acceder a mayores recursos

(Anuies, 2006 p. 89).

En el siguiente capítulo se abordarán aspectos relativos a esta problemática que señala la Anuies de manera más detallada, así como al concepto de docente, sus diversas funciones en el campo educativo y el perfil que específicamente tiene el profesor de lenguas extranjeras (Inglés) de la Escuela Nacional Preparatoria. Asimismo, se tocarán aspectos relacionados con los rasgos distintivos de la disciplina referida.

CAPÍTULO 2

2. CONSIDERACIONES SOBRE EL DOCENTE.

2.1 El “deber ser” de un buen docente.

Conforme se ha podido apreciar en el capítulo anterior, la evaluación constituye la herramienta principal que asegura la obtención de una calidad educativa de excelencia. Por ende, al docente se le ha atribuido la mayor parte de la responsabilidad en el logro de ésta. Sin embargo, habría que hacer hincapié en el hecho de que si bien juega un papel preponderante, no podemos responsabilizar por completo al profesor en el logro de dicha calidad educativa. También juegan un papel importante los otros actores que intervienen en la educación, como son: la institución, las autoridades, la sociedad, los alumnos, el personal administrativo, etc.

Existen una serie de términos para dirigirnos a un docente, como profesor, maestro, facilitador, asesor, tutor, guía, etc. Sin embargo, el concepto de docente tiene que ver con un “deber ser” orientado a lo que constituye el profesor ideal. El problema es la falta de consenso para diseñar un manual con la lista de cualidades idóneas que conformen la figura del docente perfecto, ya que estamos tratando con seres humanos imperfectos, con sentimientos, valores, intereses y cualidades distintas entre sí, que además pertenecen a diferentes entornos. Por esta razón, es que resulta tan complicado referirnos a la evaluación del sujeto per se y es más factible restringirnos al campo de la valoración de su práctica docente. De esta manera, es posible determinar parámetros susceptibles de evaluación y requisitos que deberán cumplir los académicos dependiendo del contexto y la disciplina que impartan, esto es, que cada institución establezca claramente el perfil del docente que requiere de acuerdo a su entorno, modelo pedagógico, necesidades, objetivos y que además conforme una comisión con especialistas en el área específica de estudio y en evaluación, así como de los mismos actores involucrados que puedan establecer los parámetros de un desempeño deseable por parte de los profesores. Al respecto, Loredó (2000) hace una propuesta muy interesante dirigida hacia una evaluación integral de la docencia desde un punto de vista formativo y humanista y que es precisamente en este último punto en el que habría que detenerse y reflexionar al pensar en la figura del docente:

Humanismo, desde el cual se visualiza al educador esencialmente como un ser humano, una persona con expectativas e intereses y emocionalmente involucrada antes que un empleado o un mero profesionista, por lo que se intenta partir de una preocupación centrada en la preservación de su dignidad, su autoestima y su individualidad.

Conceptualización del docente como un profesional reflexivo y estratégico, que aprovecha los resultados surgidos de la evaluación de su trabajo para reflexionar críticamente a propósito de sus fortalezas y debilidades, que busca sistemáticamente los medios y recursos con el fin de optimizar ese trabajo y que realiza ajustes estratégicamente de conformidad con las condiciones curriculares, de aula y de grupo que le corresponde enfrentar (Loredo, 2000, pp. 11-13).

Esta postura humanista, así como la concepción del docente como un ser reflexivo, viene a corroborar lo que se mencionó anteriormente y que desde mi punto de vista resulta preponderante al hablar sobre evaluación de la docencia y el “deber ser” de un buen educador.

Aunado a esto, aquí entramos en un campo sumamente delicado y polémico, por distintos ángulos implicados. El concepto de “bueno” y “malo” que se ha debatido a lo largo de todos los tiempos y del cual no se tiene ninguna explicación contundente. Y es que son términos tan subjetivos que utilizamos a diario y de manera coloquial para referirnos a personas o cosas que es difícil precisar las características entre uno y otro, además de la gran relatividad que conllevan ambos conceptos. Por lo regular, algo que nos complace es bueno y algo que nos disgusta es malo. Pero también es posible que lo que es bueno para uno, sea malo para otro. Tal y como lo precisan los siguientes autores:

Es recomendable olvidarse de las adjetivaciones del tipo “este profesor es bueno”, “este profesor es mejor” , “el otro es pésimo”. Y suscribirse a términos tales como “el profesor ofrece o no un nivel formativo deseable” o “quizá con un cambio en la metodología didáctica el profesor pueda mejorar”, etc. (Loredo, 2000 p.66).

Asimismo, Durkheim citado por Bufi, postula que “el buen maestro lo es sólo en la medida en que el campo donde trabaja lo distingue; no lo es por una cualidad innata en él; en otras palabras es bueno porque lo caracterizan como tal”.

Resulta evidente que en ambas posturas se vislumbra un juicio hacía el tipo de práctica educativa del individuo (deseable-no deseable, adecuada-no adecuada, buena o mala) más no hacia el individuo como tal. Es bien sabido que el hecho de etiquetar a una persona como buena o mala no es lo adecuado y puede traer como consecuencia comportamientos y actitudes negativas como una baja autoestima o un pésimo autoconcepto, si es tachada de mala, así como una actitud prepotente y egocéntrica, si es tachada de buena. A continuación cito una reflexión, que desde mi punto de vista, encuadra perfectamente lo que debe constituir el profesor ideal:

He aquí, recogida de una manera sintética, toda una filosofía educativa y un programa pedagógico ambicioso para un verdadero maestro. Un profesor bien preparado, enseña; un profesor bien preparado y humano, educa; un profesor bien preparado, humano e íntegro, forma y deja huellas en las almas de sus discípulos (Loredo, 2000 p.127).

Es claro, que el delimitar el “deber ser” de buen profesor es bastante complicado por su carácter subjetivo y simbólico. Lo que si es factible, es delimitar el perfil ideal del profesor que se requiere para determinada institución, área de estudio y tipo de alumnos, pero siempre tomando en cuenta la visión humanística que alude a los valores y el respeto hacia los individuos.

2.1.1. El perfil ideal del docente.

Delimitar el perfil ideal de los profesores es una labor que, como ya se ha visto, resulta muy difícil por la diversidad de conceptos y la subjetividad que conlleva definir rasgos de personalidad de manera uniforme y homogénea. Sin embargo, es posible establecer ciertos criterios relativos a la formación profesional, habilidades metodológicas y aspectos éticos con los que debe cumplir un docente. No hay que olvidar que el profesor tiene la obligación de formar y no deformar a sus alumnos y que al igual que los padres de familia deben ser un ejemplo a seguir.

Vargas en (Loredo,2000) propone agrupar en tres categorías los atributos del profesor ideal:

1) Conocimientos del profesor:

- Escolaridad
- Experiencia profesional
- Experiencia docente
- Dominio de la materia

2) Habilidades y destrezas, sobre todo pedagógicas, del profesor:

- Planificación
- Conducción de una clase
- Técnicas pedagógicas, estrategias de exposición
- Interacción y comunicación con el grupo
- Evaluación

3) Formación de actitudes y valores

- Integración y compromiso con la institución
- Ética y honestidad
- Puntualidad, asistencia, etc.

Asimismo, según un estudio llevado a cabo por cuatro profesores de una universidad de Querétaro (Ibarra, en Bufe, 2003 p. 82) lo que distingue a un buen maestro es su capacidad para lograr la conjunción de cuatro dominios: la disciplina, esto es el dominio de los saberes requeridos que le permita, además de instruir, mantener viva la atención y constante interés de los alumnos por la materia y por el conocimiento; la didáctica, esto es, el dominio de un saber-hacer que le permita proponer actividades que favorezcan el aprendizaje pero, es también la capacidad de sentir y armonizar el ritmo de las clases con el aprendizaje de sus alumnos; los afectos, esto es, un saber-ser que consiste en conocer y aceptar el campo de juego pedagógico tomando en cuenta un factor esencial que es el de las culturas de los jóvenes; y las normas institucionales cuyo respeto favorece la creación de relaciones sanas y maduras entre todos y cada uno de los actores.

Por otra parte, Delors (1994) propone que los cuatro pilares de la educación son: 1)**Aprender a conocer**, a través del análisis y la comprensión de los contenidos. 2)**Aprender a hacer (dominio de competencias)** , a través de la solución de problemas, simulaciones de la vida real, experimentos, elaboración de proyectos, etc. 3)**Aprender a vivir en convivencia**, al llevar a cabo trabajo colaborativo o en equipos, debido a que toda persona es un ser social e integral que interactúa permanentemente con otras personas y con su entorno.4) **Aprender a ser**, al conjuntar los tres elementos anteriores, mediante la promulgación de valores como: el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la libertad, etc. Resulta claro como en las tres posturas mencionadas se pueden observar equivalencias y coincidencias de significados que pueden conformar el perfil idóneo de un docente eficaz :

CONOCIMIENTO= DOMINIO DE LOS SABERES

HABILIDADES PEDAGÓGICAS= DIDÁCTICA

FORMACIÓN DE ACTITUDES Y VALORES= LOS AFECTOS

Además, Delors e Ibarra identifican un cuarto pilar o parámetro que Delors denomina como: Saber convivir con los demás e Ibarra señala como el seguir las normas institucionales, que es parte del aprender a convivir y respetar los derechos del otro, ya que constituye el entorno dentro del cual desarrollará su actividad el educador. Como ya se mencionó anteriormente, cada institución habrá de establecer sus normas y requerimientos en cuanto al tipo y perfil de sus docentes según el nivel educativo, la disciplina a impartir, la misión de la escuela, sus objetivos, el tipo de población estudiantil, necesidades, etc.

Sin embargo, lo que es indudable, es que el perfil ideal del docente debe tomar en cuenta el dominio de los cuatro saberes: **SABER, SABER-HACER Y SABER-SER y SABER CONVIVIR CON LOS DEMÁS.**

Al respecto, y volviendo a los rasgos que distinguen a un buen profesor, cito lo siguiente:

Aquí importa no solamente las calificaciones del profesor o su dominio de los temas sino también ese otro componente intangible que se combina en la actividad docente: “ Incapaz de ser definido de manera formal y enseñado de manera abierta, el intangible es tácito, en gran medida no hablado y silencioso al transmitirse” (Clark, 1997:363). El fomento de esa vocación

docente será imprescindible si se quiere estimular al buen docente e incrementar la calidad del sistema educativo

(Canales A. y Luna E., 2003, p.51).

El término “**vocación**”, que nos resulta bastante familiar y se utiliza al hablar de profesiones como la de medicina o la de docencia, hace alusión a esa capacidad inherente e intangible que no puede ser definida de manera formal y que a su vez tiene que ver con el **SABER-SER**, que constituye la parte humana que complementa los cuatro saberes que conforman el perfil ideal de un buen docente. Sin embargo, lo que yo pondría en tela de juicio es si realmente es posible fomentarla o estimularla para lograr incrementar la calidad de la educación. En todo caso, si se considera algo intangible y que tiene que ver con los valores y sentimientos que trae consigo cada individuo, de acuerdo a su entorno muy particular y personal, dudo que se pudiera considerar como un objeto de estudio. Lo que es importante reconocer, es la injerencia que debe ejercer toda institución al favorecer la existencia de ciertos comportamientos éticos y valores compartidos entre los miembros de la comunidad escolar.

2.1.2. Diferentes roles del docente.

Al docente se le han atribuido diversos roles que han derivado de la multiplicidad de tareas que desempeñan: profesor, maestro, académico, investigador, facilitador, guía, asesor, tutor, transmisor, asesor a distancia etc. Algunos de estos términos podrían considerarse sinónimos, sin embargo, existen un sinnúmero de diferencias y aproximaciones entre sí.

Los profesores que trabajan frente a grupo, a quienes en muchas ocasiones se les denomina también maestros, desempeñan una labor que ha sido poco reconocida y devaluada, ya que el trabajo que conlleva esta profesión, no se limita únicamente al salón de clases, sino que se hace extensivo a otros ámbitos, como bien mencionan estos autores:

Sabemos que los profesores de nivel superior (y aquí agregaría a los de media superior) en México dedican una parte muy importante de su tiempo laboral a la

impartición de clases, a la realización de actividades de planificación y gestión académica que son inherentes a la docencia, y al desarrollo de diversas tareas académico-administrativas solicitadas por la institución escolar en la que prestan sus servicios; en menor medida, los profesores universitarios se dedican también a tareas de difusión y extensión de la cultura, investigación, elaboración de materiales didácticos, recientemente a la tutoría (Loredo 2000 y Rueda et al, 2001 en Díaz B, F., et al, 2003, pp. 55-56).

Es bien sabido que desde que se instituyeron los programas de estímulos al desempeño académico como único recurso para incrementar el salario, dicho incentivo “se suma al salario base, pero no forma parte de él” (Canales, 2008). Los profesores tanto de tiempo completo (también conocidos como “de carrera”), así como los profesores de asignatura han tenido que diversificar sus funciones en base a los diferentes rubros y el rango de puntaje que deben cubrir para acceder a estos estímulos, lo cual ha dado pie a que los profesores vivan en constante presión y realizando múltiples actividades, con la finalidad de obtener constancias que se traducen en puntos de acuerdo a los protocolos de evaluación, muchas veces en detrimento de su función principal que es el trabajo frente a grupo. Como consecuencia de esta búsqueda incesante de los maestros por conseguir puntos, llamado coloquialmente “punititis”, se ha fomentado el individualismo y la competitividad, dejando de lado el trabajo colaborativo o colegiado y por ende, en ocasiones, se han propiciado prácticas poco éticas y de simulación, así como productos académicos de poca calidad, tal y como lo reconoce la ANUIES (2006) en relación con las deficiencias y sesgos que presentan los programas de estímulos, señalado en el capítulo anterior.

Por otra parte, existen roles a los que se les confiere mayor importancia como es el caso de los investigadores, cuya labor es distinta y por lo tanto no puede ponderarse con los mismos criterios que a un docente. Por fortuna, se puso en marcha el SNI (Sistema Nacional de Investigadores) que todavía continúa vigente y que según se señala:

Fue el primer mecanismo que realizó una evaluación del desempeño individual, diferenció desempeños y constituyó un circuito de prestigio que todavía permanece. Pero no fue una opción para la actividad docente. Sólo recientemente, a partir del año 2000, el Sistema valora en términos relativos a la actividad docente, aunque esa no es la actividad central a evaluar (Canales A. y Luna E., 2003, p. 47).

Cabe señalar, que, a partir del año 2000 ha habido ciertos ajustes en los protocolos de evaluación de la docencia, ya que resultaba totalmente incongruente unificar criterios y funciones, evaluando por igual a investigadores, profesores de tiempo completo, de asignatura e inclusive a profesores de posgrado, de enseñanza superior y media superior. Sin embargo, quedan muchas modificaciones por hacer ya que los parámetros de evaluación deben circunscribirse y ajustarse más al contexto y perfil del profesor que se va a evaluar. Es ese sentido, es necesario delimitar y especificar muy claramente las funciones que deben desempeñar tanto investigadores, como profesores, como tutores, como asesores en línea, etc. para poder establecer un rango justo de evaluación y sobre todo no menospreciar ninguno de los roles del profesor ya que cada uno cumple una función específica e importante y viene a ser una pieza clave del complejo engranaje que conforma una educación de calidad.

2.1.3. El papel del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Al docente se le ha conferido un papel determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje y en efecto su participación es clave, sin embargo para que se lleve a cabo de manera adecuada, se requiere también de la cooperación y el compromiso de la contraparte en este proceso, que es el aprendiz. Se dice que para que el alumno se involucre e interese en aprender es necesario que el profesor sepa motivarlo y guiarlo en este proceso y para esto a veces el docente tiene que echar mano de diversos recursos y prácticamente hacer circo, maroma y teatro sin lograr nada, lo cual es bastante frustrante ya que después de utilizar varias estrategias de aprendizaje y material didáctico atractivo que va de acuerdo al nivel y edad de los alumnos, es notorio como todos los esfuerzos a veces son inútiles y ellos permanecen impávidos y apáticos hacia la materia de estudio. En ese sentido, habría que reconocer la dificultad y arbitrariedad de intentar hacer alusión a un “deber ser” de alumno ideal.

Si bien es posible establecer un perfil aproximado del alumno o profesional que se pretende formar al término de un ciclo o etapa escolar, es bastante complicado tratar de homogeneizar criterios ya que, como se ha mencionado antes, estamos tratando con seres humanos imperfectos que poseen diversas preferencias y estilos de aprendizaje y cuyas

metas, objetivos, contextos y experiencias previas son muy particulares. De ahí la gran complejidad que reviste lograr captar la atención y el interés de todos los alumnos por una materia en especial. La situación es todavía más complicada si nos remitimos al nivel bachillerato, dónde los estudiantes están en plena adolescencia y atraviesan por una etapa de por sí complicada, de búsqueda de identidad y por lo mismo, ni siquiera están seguros a qué quieren dedicarse pero tienen que cursar todas las materias que señala el plan de estudios de manera obligatoria. Además, si a esto le agregamos otros factores como la edad y la difícil situación socioeconómica por la que atraviesa el país, el panorama es bastante desalentador. Desafortunadamente, dentro de mi experiencia como docente, he percibido en una buena parte de nuestra juventud una crisis existencial y de identidad, parte por la edad, parte por un sentimiento de desesperanza hacia el futuro, ya que muchos están conscientes que el estudiar una carrera universitaria no siempre les garantizará tener un trabajo bien remunerado (ni siquiera un empleo). Por todo esto, es muy complicado establecer un “deber ser” del alumno ideal y si bien al profesor le toca el enorme reto de motivar y lograr despertar el interés de sus estudiantes por superarse, por crecer, por aprender; a la sociedad en general y al gobierno les compete esforzarse por brindarles un futuro más prometedor.

Resulta claro, que el papel que ejerce el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje es muy importante, más no exclusivo, ya que existen diversos factores que coadyuvan a lograr un aprendizaje óptimo, como son: la continua modificación y mejoramiento de planes y programas de estudio, la existencia de una infraestructura adecuada, el contar con los recursos tecnológicos de vanguardia, el establecimiento de programas de actualización permanente para profesores, el reconocimiento social y el pago de un salario justo a los docentes, el otorgamientos de becas a alumnos sobresalientes, etc.

2.2 EL Docente, la Institución y el Alumno como agentes simuladores.

2.2.1. El docente como: evaluador y evaluado.

En la actualidad, como se ha podido apreciar a lo largo del primer capítulo, la evaluación de la docencia y de todos los agentes educativos involucrados, constituye una práctica que ha ido cobrando auge desde la década de los noventa a la fecha en México y

naturalmente en la UNAM, perfilándose hacia una cultura de la evaluación, que todavía requiere de más investigación, compromiso y modificaciones para ser concebida como una herramienta para garantizar la calidad educativa. Y es precisamente en este proceso que se encuentra inmerso el docente.

Para las nuevas generaciones de profesores, a partir de 1989, ha resultado bastante normal el ser evaluados por sus alumnos, sin embargo para las generaciones pasadas resultó una práctica impuesta y hasta invasiva. De manera paulatina, la mayoría de profesores, aunque algunos todavía no se muestran muy convencidos, han tenido que ir asimilando, que dicha práctica resulta benéfica en tanto sea en aras de mejorar su desempeño y han pasado a jugar un doble papel: el de evaluadores y evaluados. En ese sentido, Morán Oviedo menciona lo siguiente:

La evaluación es esencialmente un acto político, un acto donde la correlación de fuerzas entre el evaluador y el evaluado, o más bien- entre el que mide y el que es medido- encuentra su mayor concentración e intensidad. De hecho todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acontecer político entre el profesor y el alumno. Pero el momento de la evaluación es el momento de la medición de fuerzas entre los dos agentes primordiales de la relación pedagógica: profesor y alumno
(Morán, 2010).

Los alumnos por su parte, también han tenido que acostumbrarse a evaluar el desempeño de sus profesores y esto ha dado como resultado que a veces se establezca un juego de poder y simulación entre ambas figuras: “si tú me evalúas bien yo también y viceversa”. De tal manera, que algunos profesores que temen perder el control, han ideado diversas formas de manipular al alumno y cometido acciones fraudulentas para ser bien evaluados. Incluso, se sabe de profesores que intercambian una buena calificación, por una buena evaluación por parte de los alumnos. Al respecto, García Garduño (en Rueda y Díaz Barriga, 2002, p.53) menciona un estudio llevado a cabo en los años setenta donde se hicieron estudios cuestionando los CEDA (cuestionarios de evaluación de la docencia) y donde se hizo alusión a un “efecto doctor Fox” o seducción académica. Dicho efecto se definió como:

La influencia predominante de la expresividad del profesor en los resultados de los CEDA y se relacionó con el hecho de que el entusiasmo del docente puede seducir a los alumnos para que otorguen evaluaciones favorables a su desempeño, no obstante que la instrucción carezca de contenidos relevantes [Marsh y Roche 1997].

Resulta bastante interesante observar cómo se produce este tipo de fenómeno de seducción en el salón de clases, ya que como profesora a nivel bachillerato, muchas veces he constatado como a profesores que tienen un gran conocimiento de la materia y poseen un manejo excelente de la metodología, pero son demasiado estrictos o carecen de simpatía y carisma, son mal evaluados por sus alumnos. En contraste, con profesores no tan capacitados, pero muy simpáticos, que tratan de establecer un vínculo afectivo con sus alumnos y crean una atmósfera agradable, donde se permite contar anécdotas personales, hacer bromas y donde a veces se deja a un lado el contenido del curso, pero, sin embargo, son evaluados con la calificación más alta. Este fenómeno trae como consecuencia una serie de incongruencias que afectan seriamente a los docentes mal evaluados y les provoca un sentimiento de frustración y baja autoestima.

Desde mi punto de vista y tomando en cuenta mi propia experiencia como docente, creo que un profesor debe ser honesto consigo mismo y, en efecto, establecer un vínculo afectivo con sus alumnos para romper la barrera entre profesor y educando, creando una atmósfera agradable que los motive. Por supuesto, también debe mostrar una actitud entusiasta y nunca apática, pero siempre de manera equilibrada sin rebasar los límites de respeto y sin perder de vista los contenidos del curso y el objetivo primordial, que es lograr que ellos aprendan.

La situación se repite al llevar a cabo la evaluación entre pares, cuándo profesores que son colegas y amigos forman parte de una comisión evaluadora. Es ese sentido la imparcialidad y el sentido de la responsabilidad y el compromiso son muy necesarios para llevar a cabo una evaluación justa y objetiva, de lo contrario se cae en simulaciones que desvirtúan por completo la finalidad misma de la evaluación. Es indiscutible que a lo largo de toda carrera magisterial todos los actores sociales involucrados habrán de desempeñar ambos papeles; el de evaluador y evaluado. Por ende se debe tratar de ser imparcial y estar muy conscientes de nuestras fallas y aciertos, así como no tomar partido al favorecer a alumnos o colegas que nos caen bien o con quienes hemos establecido un lazo de amistad. Para lograr esto, es imprescindible, que los rubros de evaluación estén perfectamente delimitados y precisados para seguirlos al pie de la letra y no caer en prácticas viciadas.

A nivel institucional, también ocurre algo similar, ya que en el discurso oficial y como el mismo nombre del cuestionario lo refiere, se maneja que los instrumentos de apoyo a la superación académica IASA (antes CAD), en donde los alumnos evalúan a sus profesores, no influyen, ni inciden en el otorgamiento de estímulos económicos a éstos, únicamente se utilizan con fines de autoevaluación y retroalimentación (superación) de su práctica docente. Sin embargo, es bien sabido por todos que sí se toman en cuenta sus resultados, tanto para concursos de oposición, como para clasificación de nivel de estímulo.

Resulta imposible hablar de una auténtica calidad y excelencia de la educación, mientras los actores que la conforman, se desempeñen como agentes simuladores al llevar a cabo su práctica de evaluación de manera equivocada. Existen ciertos aspectos que tienen que ver con la ética que están implícitos en toda práctica educativa, tal como se señala esta autora:

La eticidad si se relaciona con la ética, en sentido filosófico como disciplina, en realidad, consiste en la preocupación de cualquier persona por realizar actos dignos; es decir, en ella radica el esfuerzo por aplicar valores. La educación como anota Puig (1996) es un proceso de construcción de la personalidad; es la tarea encaminada a formar la identidad de cada individuo de cada humano a partir de las circunstancias en las que se encuentra diariamente; este proceso de formación está condicionado por el tipo de eticidad de quien está a cargo de éste: el profesor (Delgado, 2007).

Los educadores, junto con de los padres, somos formadores y trasmisores de enseñanza, y por tanto ejemplo de vida para nuestros educandos. Si en la escuela aprenden de sus maestros a llevar a cabo prácticas poco éticas, será como conciban su manera de actuar durante toda su vida. Recordemos, que el *aprender a ser* de un buen docente, involucra a los valores y la institución también es responsable de promoverlos y vigilar que se cumplan.

2.3 La Evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria

En la UNAM y por ende, en la Escuela Nacional Preparatoria se han ido implementando desde la década de los noventa, una serie de prácticas de evaluación que involucran principalmente el otorgamiento de estímulos económicos a los docentes. Surgieron entonces los Programas de Estímulos o de compensación salarial como una acción remedial para enfrentar una crisis económica severa por la que atravesaba el país y que redundaba en una baja salarial considerable para los académicos. Fue así, que prácticamente todos los profesores se vieron en la necesidad de ingresar a estos programas de estímulos, y por consiguiente que su labor fuera evaluada, para hacerse acreedores a una compensación monetaria adicional, en caso de salir aprobados. Aunado a esto, desde siempre, todos los profesores han tenido la obligación de entregar anualmente un informe sobre las diversas actividades realizadas durante cada año escolar, así como cumplir con el 90% de asistencias y entregar calificaciones puntualmente. Además, los profesores de Tiempo Completo también deben entregar un Proyecto Anual de actividades a desarrollar durante al comienzo del año escolar. Estos informes y proyectos son evaluados por los miembros del Consejo Interno de cada plantel, quiénes emiten un dictamen de pertinencia o no pertinencia, tomando en cuenta diversos rubros que deben ser cubiertos. En caso de incumplimiento, existe la posibilidad de una rescisión de contrato para el docente. Estos proyectos e informes son requeridos y revisados para poder participar en concursos de oposición cerrados y abiertos e ir ascendiendo de nivel y categoría. También, son requisito indispensable para el otorgamiento de estímulos, cuya renovación se lleva a cabo cada tres años, en el caso de los niveles A, B y C y cada cinco años en el nivel D. Conlleva una revisión y evaluación de la trayectoria académica, en base a su productividad, actualización y labor frente a grupo durante esos periodos. En ambos casos, las instancias evaluadoras están conformadas por una Comisión Dictaminadora y una Comisión Especial que designa el nivel de estímulo que le corresponde al profesor postulante, correspondiente a cada área de estudio.

Otra fuente de información que el profesor debe reportar, de manera obligatoria, durante tres periodos al año, es el avance programático, que indica los contenidos y unidades

temáticas del programa de estudios que han sido cubiertos por el profesor en cada período, así como la utilización de una serie de estrategias, recursos didácticos y bibliografía.

Por último, tenemos, el instrumento de evaluación que nos ocupa en este trabajo y que analizaremos con más precisión en los siguientes capítulos, que es el IASA (Instrumento de Actualización y Superación Docente), antes Cuestionario de Actividades Docentes (CAD), en el cual los alumnos evalúan a los profesores y, también constituye, como ya se mencionó anteriormente, de manera extraoficial, un recurso más para determinar el nivel de estímulo económico que se le otorgará al docente.

2.3.1. Perfil del Profesor de Lengua Extranjera (Inglés) de la Escuela Nacional Preparatoria.

Antes de entrar de lleno al análisis del instrumento IASA , considero pertinente hacer algunas precisiones sobre el perfil real del profesor que se pretende evaluar, ya que es fundamental establecer las características específicas del tipo de profesor, su entorno y la materia que imparte, para poder definir claramente los parámetros de su evaluación.

El profesor de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria tiene un perfil muy singular, comparado al de otras disciplinas, incluso en ocasiones se le ha minimizado por considerar que la asignatura es poco relevante en el mapa curricular. Asimismo, la formación profesional de los profesores es muy diversa, ya que podemos encontrar abogados, psicólogos, biólogos, físicos, pedagogos, ingenieros y por supuesto, los que provienen de las licenciaturas en letras inglesas y enseñanza del inglés. En años pasados, el único requisito era contar con un certificado de Formación de Profesores expedido por algún instituto de idiomas o poseer el dominio del idioma. Sin embargo, a partir del año 1996, que es cuando se modifican por última vez los Programas de Estudio de la ENP, se propuso lo siguiente:

Los profesores que imparten la materia serán preferentemente de la Licenciatura de Letras Inglesas de la UNAM, o equivalentes de otras universidades nacionales o extranjeras. A falta de éstos se recomienda que se admitan pasantes de estas carreras o estudiantes de ellas que cursan los últimos semestres, egresados de escuelas normales superiores con la especialidad de Inglés, personas provenientes del Curso de Formación

de Profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), o de este tipo de cursos en institutos de reconocido prestigio.

Todos los candidatos se someterán a un examen psicométrico y a una entrevista con el jefe de Departamento de Inglés de la ENP, así como el examen para profesores de idiomas del CELE, salvo quienes procedan de dicho centro o de las licenciaturas citadas, o cuenten con la certificación que otorga la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros. Deberán cumplir, asimismo, con los requisitos establecidos por el Sistema de Desarrollo del Personal Académico (SIDEPA) de la ENP (Programa de Estudios de la ENP, 1996).

Actualmente, para ingresar a formar parte de la planta docente del colegio de inglés, ya es requisito indispensable tener grado de licenciatura en cualquier área, mientras se cuente con el Curso de Formación de Profesores del CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) o la aprobación del examen de certificación de la COELE (Comisión Oficial de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) antes Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros. Los egresados de las licenciaturas en Letras Inglesas y Enseñanza del Inglés no requieren presentar ni el Curso, ni el examen de certificación, ya que se considera equivalente.

Si bien esta diversidad de profesiones puede ser una ventaja, también constituye una gran desventaja, como bien lo señala Bufi:

Esta diversidad, lejos de desagregar la profesión, puede contribuir a su integración pues en su búsqueda por crear un lenguaje común, los docentes provenientes de diversos horizontes profesionales establecen lazos particulares, nuevos, menos marcados por un estilo o una ideología propia a cada gremio o a cada disciplina, enriquecidos por la pluralidad de enfoques y de perspectivas que otorga cada campo profesional. Hemos utilizado el modificador “puede” contribuir porque falta que los académicos deseen realmente una mayor integración de su disciplina. Hemos observado que muchas personas utilizan la enseñanza de la LE como medio de movilidad social o por razones económicas (falta de empleo en el área de su dominio). Algunas, a posteriori, deciden finalmente hacer de la docencia en LE su profesión. Otras, a priori, encuentran tan pocas dificultades o tan pocos requisitos para insertarse en la academia, bastando con hablar la lengua que se va a impartir, que optan por esta profesión. Una gran parte de la población profesoral de inglés, es una población flotante por estas razones, lo que evidentemente, representa también un obstáculo mayor en lo que se refiere a integración disciplinar (Bufi, 2003).

Desde mi punto de vista, los rasgos que distinguen al tipo de población que conforma el Colegio de Inglés, representan más una desventaja que una ventaja, ya que si nos remitimos al inciso sobre el perfil ideal del profesor, se requiere de esa vocación y compromiso para asumir la docencia de LE como cualquier profesión a la par de las demás

y no como medio para subsistir en lo que se consigue un mejor empleo o como un trampolín para ingresar a la institución y después promover una transferencia hacia otra área de interés. No es lo mismo, tener conocimientos de un idioma que saber transmitirlo, enseñarlo y especializarse en su enseñanza, asimismo, tener la firme convicción de que esa es y será nuestra labor para toda la vida. Además, se requiere que la institución también impulse y apoye a esta disciplina, creando más plazas de tiempo completo para idiomas, con el propósito de que más profesores se dediquen de lleno a realizar una carrera académica en esta área de conocimiento y se realicen estudios de posgrado o diplomados de la especialidad. A manera de ejemplo, cabe mencionar, que en el plantel no. 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, donde laboro, hay 40 profesores de inglés aproximadamente en ambos turnos, de los cuales sólo 3 son de Tiempo Completo. Esto, redundaría en que haya poca labor de investigación o desarrollo de proyectos institucionales que coadyuven a fortalecer el bachillerato de la UNAM.

2.3.2. Antecedentes y rasgos distintivos de la disciplina.

A continuación se hará un breve recuento acerca de la historia y antecedentes de la enseñanza del inglés, que se remonta a cientos de años, cuando surgió la necesidad de aprender lenguas extranjeras con el propósito de entender textos escritos.

El primer método, utilizado para aprender griego y latín, así como posteriormente otras lenguas, entre ellas, el inglés, fue conocido como método clásico; consistía en traducir, memorizar vocabulario y aprender reglas gramaticales. Posteriormente, en el siglo XIX apareció el método basado igualmente en la traducción y la gramática (Grammar Translation Method). Más adelante, a finales del siglo XIX y principios del XX, nació el Método Directo también conocido como método Berlitz, que consistía en utilizar únicamente la LE durante la clase, nunca la lengua materna, aprender el vocabulario u oraciones aisladas de manera mecánica y tipo pregunta-respuesta, la gramática debía inferirse y se hacía énfasis en una pronunciación correcta. Durante la Segunda Guerra Mundial, surgió otro método conocido como Audio-lingual, debido a la necesidad de los soldados de poseer una competencia oral excelente y comunicarse con aliados y enemigos. Este método se enfocaba en practicar y repetir muchas veces pequeñas conversaciones o

diálogos con una pronunciación perfecta y compartía muchos aspectos afines con el anterior ya que se le daba mucha importancia a la memorización, a la repetición y a utilizar la LE casi en todo momento, así como a aprender la gramática de manera inductiva. De la misma forma, el vocabulario estaba estrictamente condicionado por el contexto, el error no era permitido y se hacía uso de recursos como laboratorios, cintas de audio y material visual. Estaba basado en la teoría psicológica del conductismo (Estímulo-respuesta), ya que se reforzaba toda respuesta correcta. Ambos métodos, tanto el Directo, como el audio-lingual, siguen vigentes y se utilizan en algunos institutos de idiomas, incluso las escuelas Berlitz todavía existen.

En la década de los setenta, la enseñanza de una segunda lengua se convirtió formalmente en una disciplina gracias al esfuerzo e investigación de lingüistas, como Chomsky o Humes, entre otros, quienes se especializaron en el estudio de la adquisición de las LE. A la par fueron apareciendo nuevas teorías psicológicas, como el Constructivismo. Bajo esta perspectiva, surgieron diversos métodos o enfoques, vigentes hasta a la fecha, como el nocional-funcional, el método comunicativo, el método basado en tareas. En la actualidad, muchos profesores han optado por rescatar aspectos provenientes de diversos métodos, que les han funcionado en su práctica docente y utilizan una metodología un tanto individual y ecléctica, aunque siempre acatando la corriente metodológica que determina el programa de estudios de la institución a la que pertenecen.

El programa de Estudios vigente correspondiente a las asignaturas de Inglés (4°,5° y 6°) de la Escuela Nacional Preparatoria, como ya se mencionó antes, se implementó en el año de 1996, lo cual significa 13 años sin cambios ni modificaciones. Durante este lapso de tiempo la educación se ha visto inmersa en una serie de transformaciones mundiales en todos los ámbitos. La globalización y el uso de las nuevas tecnologías han obligado a las instituciones educativas, y por ende a la UNAM, a estar a la vanguardia, por lo que el dominio del idioma Inglés y el manejo de la computadora se han convertido en una necesidad indispensable para estar informados, comunicados y poder interactuar en cualquier contexto de nuestra vida diaria: profesional, laboral, académica, social, política, personal, etc. El inglés como disciplina, así como los profesores de idiomas, ahora son vistos con otros ojos y paulatinamente se ha ido escalando una posición de mayor rango en

el ámbito educativo. Inmersos en un mundo globalizando, es indudable que el inglés se ha convertido en una materia eje de corte transversal que al igual que el manejo de las nuevas tecnologías es un requisito indispensable para cualquier área de estudio o inserción en el mercado laboral. La propuesta de nuestro actual rector José Narro Robles, así lo reconoce:

Un déficit importante en nuestro sistema de educación media superior es el que se refiere al dominio de los idiomas. Todos los egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias Y Humanidades deberían estar capacitados para leer y traducir del inglés artículos técnicos y científicos de los distintos campos de conocimiento. El problema debe ser analizado de forma integral. Se tiene que empezar por considerar los contenidos de los programas, la capacitación de los profesores, los métodos de enseñanza y el equipamiento... Mejorar la enseñanza de idiomas, principalmente el inglés, de manera que se asegure su aprendizaje. Para ello se modernizarán los laboratorios de idiomas o se crearán en los planteles donde no existan. Se garantizará una revisión integral del problema y la puesta en práctica de medidas que respondan a la problemática (Narro Robles J., Propuesta académica para el período 2007-2011).

Con respecto a esta propuesta, entre la comunidad de profesores de idiomas de la ENP, se hicieron algunas observaciones en cuanto a que los alumnos “deben estar capacitados para leer y traducir”, lo cual nos remonta a los primeros métodos de aprendizaje del inglés y nos desactualiza completamente. Se considera que el alumno debe estar plenamente entrenado en las cuatro habilidades del idioma: hablar, escuchar, leer y escribir para que realmente pueda enfrentarse a un mundo globalizado y sumamente competitivo. En lo que concierne a la modificación de programas de estudio y a los métodos de enseñanza, la propuesta es francamente acertada, ya que urge una revisión de los planes y programas de estudio, así como de los enfoques metodológicos. El equipamiento con laboratorios multimedia y centros de autoacceso (mediatecas) en los nueve planteles de la ENP y los cinco del CCH, es ya una realidad.

El programa de Inglés de la ENP propone un enfoque nocional-funcional que tiene como propósito desarrollar la habilidad oral principalmente, ya que considera que:

... la comunicación es un proceso en el que se negocia el significado mediante la interacción entre el emisor y el receptor de la comunicación. El enfoque considera igualmente que el estudiante debe conocer el funcionamiento del lenguaje para usarlo adecuadamente en situaciones de comunicación real en las que interesa la selección de la forma, el contexto social (formal e informal, roles de los interlocutores), el propósito de la comunicación, etc.

(Programa de Estudios de la ENP, 1996)

Asimismo, los contenidos lingüísticos se presentan en unidades comunicativas llamadas funciones que forman parte de un contexto. Las actividades de aprendizaje propuestas están diseñadas para practicar las cuatro habilidades del idioma: hablar, leer, escribir y escuchar. Además, se propician las dinámicas en parejas o por equipos y la escenificación de diálogos.

Si bien es cierto que este enfoque comunicativo (nocional-funcional) presenta muchos aspectos positivos e innovadores, con respecto a los métodos tradicionales que fomentaban únicamente la memorización, el trabajo individual y en donde el papel del alumno era totalmente pasivo, también refleja ciertos puntos débiles que no encajan con la realidad y las necesidades actuales de los alumnos de bachillerato.

Desde mi punto de vista, el enfoque metodológico, más que los contenidos del programa de estudios, constituye el aspecto medular para llevar a cabo una transformación real en el aprendizaje del inglés. Como ya se precisó anteriormente, el enfoque nocional-funcional resulta un tanto obsoleto en la actualidad y han surgido varias propuestas a lo largo de estos 13 años. Entre ellos se encuentra el aprendizaje basado en tareas, y recientemente, el enfoque basado en competencias. Ambos, tomando como base una perspectiva constructivista y comunicativa al igual que el nocional-funcional, pero donde se busca la formación de un ser integral que cumpla con las expectativas y las necesidades del mundo moderno. El papel que desempeña el docente en estos últimos enfoques, es únicamente de facilitador, guía y promotor de estrategias cognitivas y metacognitivas (aprender a aprender) con la finalidad de convertir al alumno en un aprendiente autónomo e independiente.

Es así que el enfoque basado en las competencias ha ido cobrando fuerza en el sistema educativo básico, medio básico y actualmente en la enseñanza media superior. Podemos

decir, que este enfoque le brinda al alumno muchas más herramientas para desempeñarse de manera eficiente en su vida profesional, laboral y personal. En lo que concierne, al aprendizaje del inglés y al hacer el análisis comparativo entre el programa de la ENP y lo que recomienda el Marco de Referencia Común Europeo, es evidente que en el segundo, se abordan aspectos mucho más complejos al desarrollar competencias a nivel lingüístico, sociolingüístico y pragmático.

2.4. REFLEXIONES AL CAPÍTULO.

Resulta innegable, que la evaluación de la práctica docente conlleva un proceso muy amplio y complejo, que debe tomar en cuenta todos los aspectos abordados en este capítulo. Es muy importante establecer el perfil del docente que vamos a evaluar, así como las características de la materia que imparte, la metodología o enfoque que utiliza, el rol que desempeña al realizar su labor: si es asesor a distancia, tutor, guía, facilitador, etc. Además, debe considerarse el nivel que imparte y las características de alumno que tiene, en lo que referente a: edad, necesidades, contexto social, etc.

Reitero mi posición de ser muy precisa al establecer los rubros o criterios que se van a evaluar. Estos deben estar perfectamente delimitados y precisados a fin de que la evaluación constituya una fuente genuina de retroalimentación sobre el desempeño de la labor del docente y nunca un recurso de castigo o control administrativo en contra de su persona. En este sentido, Canales (2008) propone “un esquema más preocupado por la mejora de la actividad, más sensible a los rasgos de la docencia, al reconocimiento del buen profesor, al aprendizaje de los alumnos y menos proclive a sancionar y a vincular el desempeño con los recursos financieros. Por supuesto, tendría que diferenciar entre quién trabaja y quién no lo hace, sobre todo alentar a quienes hacen bien su trabajo, reconociendo las vocaciones docentes”.

Capítulo 3

3. Análisis del Instrumento IASA mediante un estudio de caso.

Partiendo de las ideas plasmadas en los dos apartados anteriores y antes de proceder al análisis detallado del instrumento IASA, que se abordará en el siguiente capítulo, se consideró necesario desarrollar una investigación con estudio de caso, para conocer el punto de vista de los actores directamente involucrados en la implementación de dicho instrumento: Profesores y Alumnos. “El estudio de casos se define como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake,1995:p.11). El IASA se utiliza en la Escuela Nacional Preparatoria para evaluar la labor de su planta académica. Se trata de un cuestionario genérico en dos versiones A y B; la versión A, corresponde a todas materias teóricas y la versión B tiene que ver con las asignaturas de carácter práctico. Éste recoge el punto de vista de todos los alumnos de manera computarizada y posteriormente se entrega a cada profesor, a manera de retroalimentación, un reporte individual con el resultado global obtenido en los rubros o indicadores contenidos en el instrumento. Dicho puntaje va del 1 al 5, siendo este último la calificación más alta. De esta manera, la retroalimentación se limita a un número y esa ponderación incide, aunque no en el discurso oficial, en promociones, reclasificaciones u otorgamiento de estímulos. De ahí que gran parte de la presente investigación se centre en la pertinencia del instrumento IASA, a partir de la opinión de los agentes que participan en la implementación de dicho instrumento y que pueden verse afectados o favorecidos por los resultados que arroja dicho proceso de evaluación.

Desde esta óptica, retomamos de nuevo el planteamiento que hace Frida Díaz Barriga, acerca de la existencia de ciertos principios rectores de cualquier proceso de evaluación de la docencia, como son:

- Atender la complejidad y multidimensionalidad de la tarea docente
- Abrir la posibilidad de explorar al menos con cierta profundidad el contexto y las incidencias en que ocurre la enseñanza en una institución determinada
- Recurrir a una diversidad de fuentes de información y evidencia, e intentar la triangulación de la información
- Tomar en cuenta la perspectiva, el significado y la interpretación de los principales involucrados, los profesores y sus alumnos

(Díaz Barriga F, 2003).

Desde esta perspectiva, podemos apreciar la importancia de contar con diversas fuentes de información y tomar en cuenta la participación tanto de alumnos como de profesores en cualquier tipo de análisis, modificación o creación de un nuevo instrumento dirigido a evaluar la actividad docente. Aunado a esto, deberá tomarse en cuenta el contexto particular en el que se desenvuelven los profesores (institución) y el tipo de materia que imparten. Por esta razón, me di a la tarea de elaborar y aplicar dos cuestionarios; uno dirigido a alumnos y otro dirigido particularmente a profesores de Inglés de la Escuela Nacional Preparatoria, con la finalidad de conocer sus opiniones acerca del instrumento IASA. (Ver anexos 1 y 2)

3.1. Metodología de la investigación con estudio de caso.

Esta investigación tiene como base un estudio de caso, que se refiere a una situación particular estudiada: La Evaluación de la Docencia en la Escuela Nacional Preparatoria, a partir del análisis del Instrumento IASA que se aplica a esa entidad educativa, en donde los alumnos evalúan el desempeño de sus profesores.

El tipo de enfoque que se utilizará es mixto, ya que aunque predomina el método cuantitativo, también se usa el cualitativo, debido a que se llevaron a cabo ciertas observaciones, interpretaciones y descripciones sobre las características de los sujetos y su contexto. Dentro de esta perspectiva, podemos agregar lo que cita esta autora en relación a una investigación de corte cualitativo:

Pretende más la exploración de la naturaleza de los fenómenos que la comprobación; tiende a trabajar inicialmente con datos no estructurados; el análisis de éstos conlleva una interpretación explícita de significados. Emplea una variedad de técnicas para recoger el mayor número de datos que den validez y confiabilidad al estudio. Se parte de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria; se ve a los individuos como cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acciones. Lo que importa es la conducta humana, lo que dice y hace la gente; la tarea es aprehender este proceso de interpretación, al intentar ver las cosas desde el punto de vista de los actores involucrados (Delgado, 2007:16).

Aunado a lo anterior, otros autores definen ambos enfoques y hacen referencia a sus orígenes:

El enfoque cuantitativo en las ciencias sociales se origina en la obra de Auguste Comte (1798-1857) y Emily Durkheim (1858-1917). Ellos proponen que el estudio sobre los fenómenos sociales requiere ser “científico”; es decir, susceptible a la aplicación del mismo método científico que se utilizaba con considerable éxito en las ciencias naturales. Sostenían que todas las cosas o fenómenos pueden medirse, A esta corriente se le llamó Positivismo.

Este enfoque utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

El enfoque cualitativo tiene su origen en otro pionero de las ciencias sociales, Max Weber (1864-1920), quien introduce el término “*verstehen*” o “entendimiento”, reconociendo que además de la descripción y medición de variables sociales deben considerarse los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre un fenómeno. Weber propone un método híbrido, con herramientas como los tipos ideales, en donde los estudios no sean únicamente de variables macrosociales, sino de instancias individuales.

Dicho enfoque, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero necesariamente, se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama “holístico”, porque se precia de considerar el “todo”, sin reducirlo al estudio de sus partes

(Hernández, Fernández y Baptista:2003:5 y 6).

Además, dichos enfoques pueden desarrollarse siguiendo un método deductivo, esto es, que el estudio parte de lo general a lo particular; o inductivo, que va de lo particular a lo general. Por lo regular, los estudios cualitativos que consisten en explorar, observar, describir y luego generar hipótesis o teorías utilizan un paradigma inductivo, mientras que los estudios cuantitativos que parten de la elaboración de hipótesis que se someten a prueba mediante el uso de diversos instrumentos o métodos de investigación, para luego ser corroborados al llevar a cabo el análisis o cuantificación de datos, utiliza un paradigma deductivo. Tal como lo definen los

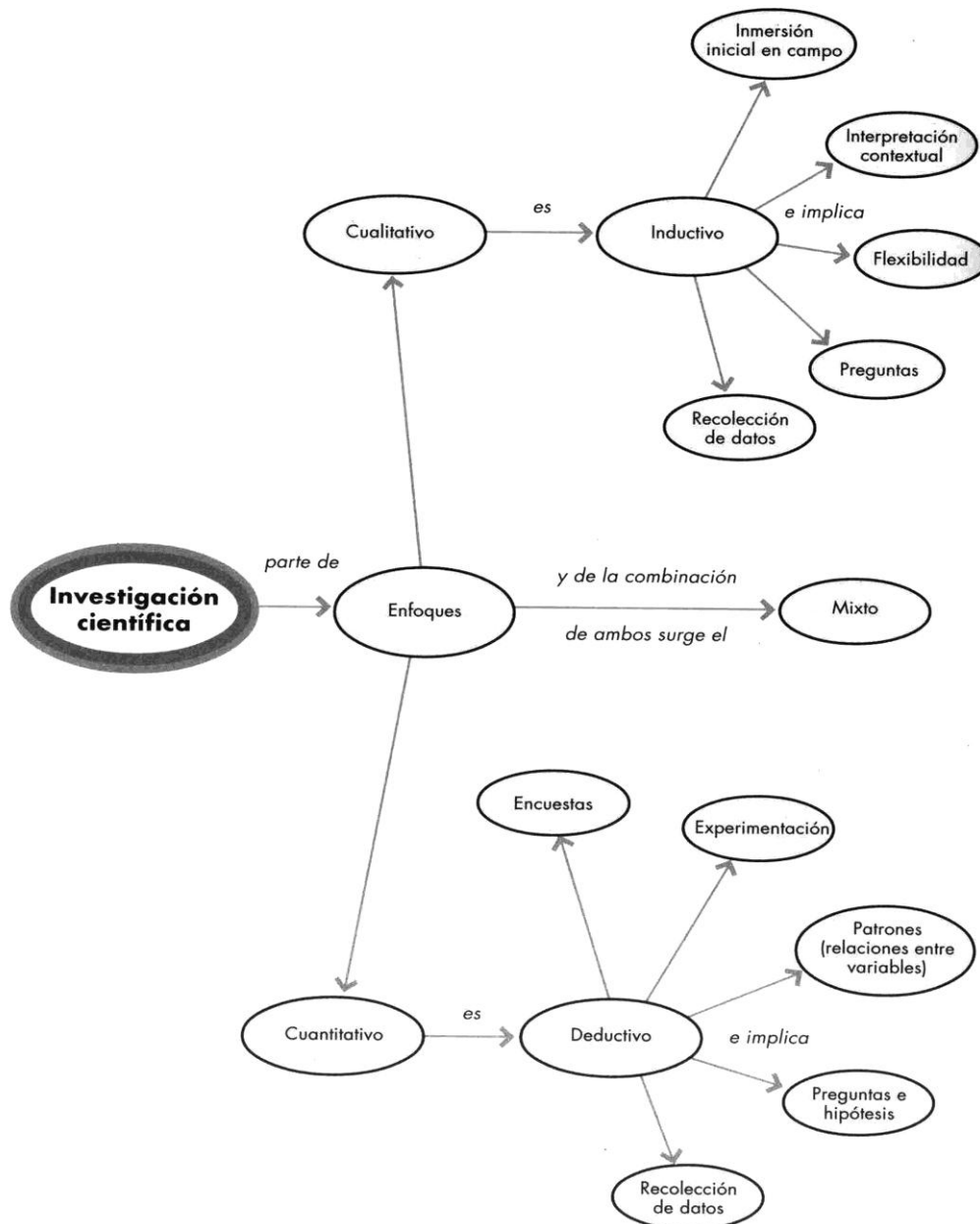
autores referidos anteriormente y como lo plasman en el mapa conceptual que desglosa la diferencia entre ambos enfoques:

El enfoque cuantitativo se fundamenta en un esquema deductivo y lógico, busca formular preguntas de investigación e hipótesis para posteriormente probarlas, confía en la medición estandarizada y numérica, utiliza el análisis estadístico, es reduccionista y pretende generalizar los resultados de sus estudios mediante muestras representativas. Además de que parte de la concepción de que existen dos realidades: la del entorno del investigador y la constituida por las creencias de éste; por ende, fija como objetivo lograr que las creencias del investigador se acerquen a la realidad del ambiente. Los experimentos y las encuestas basadas en cuestionarios estructurados son ejemplos de investigación centrada en este enfoque.

El enfoque cualitativo, por su parte, se basa en un esquema inductivo, es expansivo y por lo común no busca generar preguntas de investigación de antemano ni probar hipótesis preconcebidas, sino que éstas surgen durante el desarrollo del estudio. Es individual, no mide numéricamente los fenómenos estudiados ni tampoco tiene como finalidad generalizar los resultados de su investigación; no lleva a cabo análisis estadístico; su método de análisis es interpretativo, contextual y etnográfico. Asimismo, se preocupa por capturar experiencias en el lenguaje de los propios individuos y estudia ambientes naturales. Las entrevistas abiertas y la observación no estructurada son ejemplos asociados con el enfoque cualitativo.

Lo anteriormente citado, se ilustra de manera clara en el siguiente esquema:

(Hernández, op cit:2003:5 y 6).



Esquema 1 (Hernández, Fernández y Baptista: 2003: 23 y 24)

Si bien, en este esquema se hace referencia a las variables que conforman una investigación científica, podemos afirmar que una investigación humanística se aborda exactamente igual. Desde esta perspectiva, el tipo de investigación que se llevará a cabo en este estudio de caso, es de corte humanístico y con una metodología mixta.

De acuerdo a algunos expertos en materia de metodología de la investigación y como se puede apreciar en el mapa conceptual anterior, es posible visualizar los dos tipos de enfoque formando parte de un mismo estudio, tal y como lo afirma este autor:

Ambos enfoques, utilizados en conjunto, enriquecen la investigación. No se excluyen, ni se sustituyen y en toda América Latina quienes han compartido experiencias con nosotros han sido testigos de ello (Grinnell, 1997).

Aunado a esto, otros autores señalan que:

En términos generales, los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí :

- a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
 - b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
 - c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
 - d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
 - e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras
- (Hernández, et al, 2003 p.5).

Siguiendo la misma postura, Luna (2002) propone que:

El planteamiento de los métodos combinados (mixtos) es una opción alternativa que posibilita retomar los resultados de ambas tradiciones, plantear preguntas de investigación desde una de ellas (nivel metodológico) y, en el ámbito técnico, utilizar las técnicas que mejor se adecuen en función del objeto de estudio. De esta manera , se considera factible contribuir en la discusión con un trabajo que plantea ser sensible a las características del contexto, entendido éste como la opinión de los actores principales: maestros y estudiantes (Luna: 2002: p.62).

Asimismo, Goetz y Le Compte (en Luna: 2002) encuadran a ambos tipos de investigación en cuatro dimensiones:

Cuadro no. 2 Dimensiones de ambos Tipos de Investigación

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
DEDUCTIVA: busca corroborar la teoría con información empírica	INDUCTIVA: inicia con la recopilación de información empírica.
VERIFICATIVA: pretende demostrar empíricamente en qué medida se cumple una proposición y a qué poblaciones es generalizable.	GENERATIVA: descubre proposiciones con base en una o más fuentes de información.
ENUMERATIVA: cuenta o computa sistemáticamente las unidades de análisis previamente definidas.	CONSTRUCTIVA: mediante un proceso de abstracción, las unidades de análisis se construyen en el transcurso de la observación y descripción.
OBJETIVA: adapta categorías conceptuales y relaciones explicativas proporcionadas por observadores externos al análisis específico de las poblaciones concretas.	SUBJETIVA: legitima la subjetividad reconociéndola como inherente al trabajo mismo.

(Goetz y Le Compte, 1988)

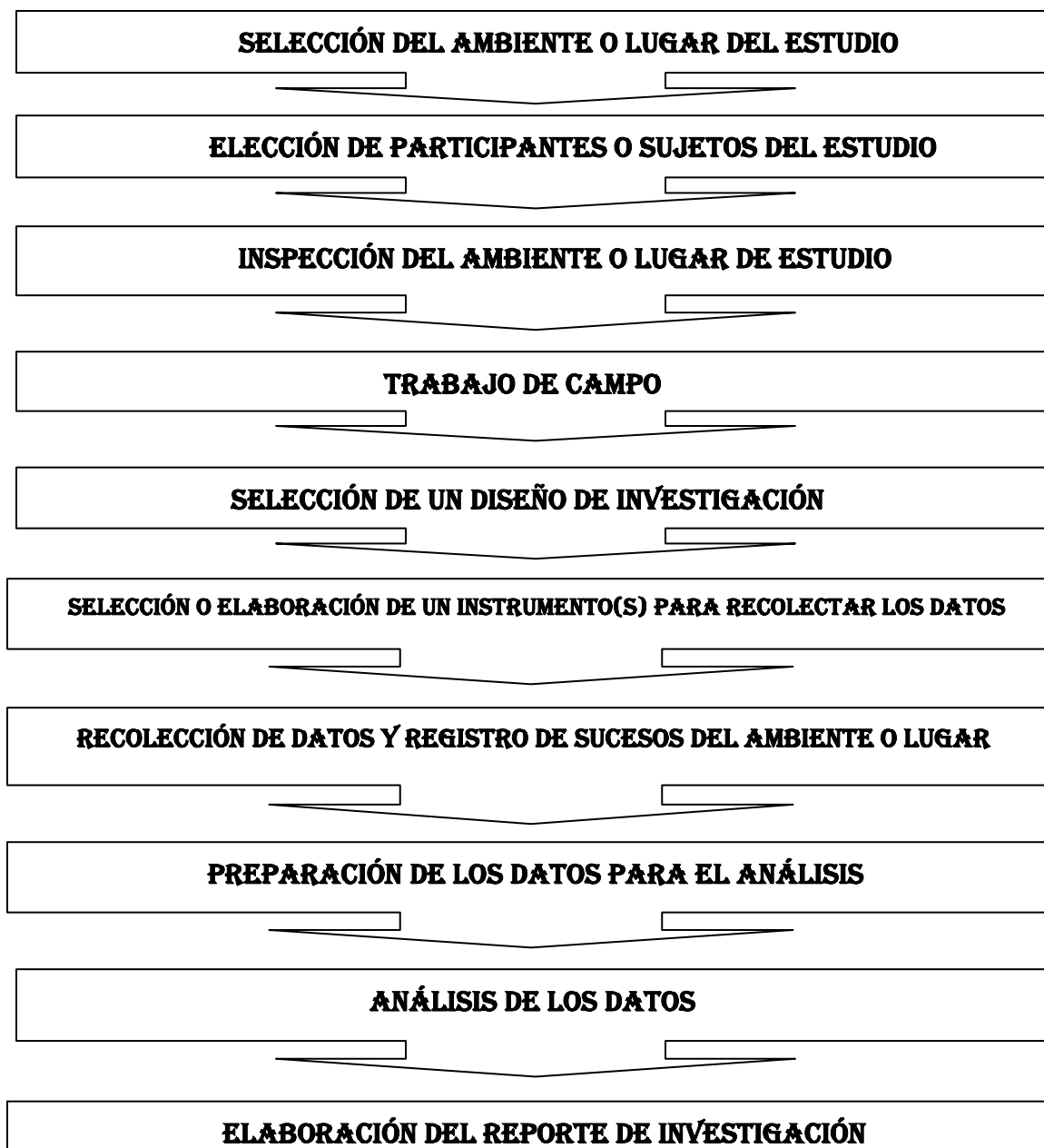
Resulta claro, que esta investigación estará basada en un enfoque mixto, ya que en lo referente al conteo, codificación y recolección de los datos recopilados en las dos encuestas aplicadas, se utilizará el método cuantitativo-deductivo, debido a que muchas de las preguntas de los cuestionarios se limitan a responder un sí o un no, además, se requiere jerarquizar por rango de importancia una serie de variables (enumerativa). Por otro lado, también se utilizará el método cualitativo-inductivo, al llevar a cabo la interpretación de las respuestas abiertas, en donde hubo algunos profesores y alumnos que expresaron su opinión

de manera voluntaria e hicieron observaciones (generativa) acerca del instrumento y el tema que nos ocupa: la evaluación de la docencia. Por ende, dichas aportaciones constituyen una postura subjetiva dentro de un contexto específico (inherente al trabajo mismo), de corte completamente cualitativo, en donde no se otorga ningún valor numérico.

Se pretende fundamentar y conformar una investigación integral que nos brinde información relevante desde el punto de vista tanto del sujeto evaluado, como del sujeto evaluador, acerca del instrumento IASA que constituye el material de análisis del presente estudio de caso.

3.2. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Todo proceso de investigación, sea científica o humanística, requiere de diversas fases, etapas o pasos a seguir para llevarse a cabo, por lo tanto se tomó en consideración la propuesta que hacen estos autores:



Esquema 2 (Hernández, Fernández y Baptista :2003: 17)

Partiendo del diagrama anterior sobre el proceso de la Investigación que se propone, y una vez delimitado el tema a investigar: Evaluación de la Docencia en la Escuela Nacional Preparatoria, a partir del análisis del Instrumento IASA ; el lugar de estudio: La Escuela Nacional Preparatoria; la elección de los participantes: Profesores de Inglés de la ENP y alumnos inscritos en las materias de Inglés IV y V, se procedió al diseño de dos cuestionarios para realizar una encuesta de opinión acerca del IASA, uno dirigido a profesores de Inglés de la ENP y el otro dirigido a alumnos cursando las asignaturas de Inglés IV e Inglés V.

Cabe señalar, que se optó por no aplicar la encuesta a alumnos cursando Inglés VI, debido a que este curso es específico y a diferencia de las dos materias que le anteceden, se trata de un Curso de Comprensión de Lectura, por lo que el enfoque metodológico y las estrategias de enseñanza-aprendizaje varían significativamente en comparación con un curso regular de cuatro habilidades. Por consiguiente, esa vertiente requeriría de otro apartado de estudio.

El diseño de los cuestionarios se basó en el planteamiento de algunas preguntas personales, cuyo propósito fue conocer la opinión de las figuras directamente involucradas: docentes y alumnos, en relación al instrumento sujeto a análisis en esta investigación y de su concepto sobre evaluación de la docencia. El cuestionamiento fue el siguiente:

- ¿Es importante y necesario evaluar la práctica docente?
- ¿La evaluación debe estar enfocada al desempeño del docente en su labor frente al grupo o al docente como sujeto?
- ¿Es pertinente y adecuado el instrumento utilizado?
- ¿Los actores involucrados en el proceso de evaluación de la docencia: profesores y alumnos deben participar directamente en el diseño o modificación del instrumento en cuestión?
- ¿La evaluación de la práctica docente debe llevarse a cabo con fines de retroalimentación y mejoramiento de dicha práctica o como ejercicio de control, otorgamiento de estímulos o reclasificación?

- ¿El instrumento debe ser diseñado específicamente tomando en consideración el tipo de disciplina, grado y el enfoque metodológico que propone el programa de estudios vigente de la Institución?
- ¿La opinión de los alumnos es la única fuente que debe considerarse para evaluar el desempeño del profesor?

3.3. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.

La encuesta dirigida a los alumnos de la ENP sobre el IASA se llevó a cabo con los alumnos de cuatro grupos, dos de Inglés IV y dos de Inglés V, que accedieron a colaborar con mi investigación. Se les explicó que se trataba de un cuestionario acerca del instrumento IASA, que recientemente habían contestado y que únicamente era para conocer su opinión acerca algunos aspectos de este instrumento, y que en ningún momento repercutiría en su calificación.

El número de alumnos que se consideró para el presente estudio, fue de 35 de cuarto grado y 35 de quinto grado. Todos adscritos al plantel no. 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, por tratarse de la escuela sede donde he impartido clases por más de 20 años. Se recolectaron las respuestas de los alumnos, de manera dividida, por grados: IV y V, ya que podría haber algún factor como la edad o el que los alumnos de V grado estén más familiarizados con el instrumento, que pudiera influir en los resultados.

Por otro lado, para la encuesta dirigida a los profesores de la ENP, se contó con la participación de docentes provenientes de los nueve planteles, que se mostraron dispuestos a responder dicho cuestionario. Se aplicó durante un Encuentro de Profesores de Idiomas de la ENP, que se lleva a cabo de manera anual, con el propósito de intercambiar experiencias entre profesores y actualizarse. Se invitó de manera personal e individual a algunos colegas a responder el cuestionario, explicando que se trataba de una investigación particular acerca del instrumento IASA, sin embargo hubo quiénes no quisieron responder y otros profesores que decidieron mantenerse en el anonimato, tal vez con la inquietud de que la información otorgada los perjudicaría de algún modo. Es así que de un total de 250 profesores de inglés que constituyen la planta docente de la ENP, y aproximadamente 150 profesores que asistieron a dicho Encuentro, se obtuvieron 34 participaciones en total. Esto nos habla de

una actitud reacia y desinteresada de los profesores a participar en este tipo de encuestas que abordan el tema de la evaluación de su desempeño; tema, por cierto, que muchas veces despierta suspicacias y se calla por temor a exhibirse ante los demás.

3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

3.4.1. PROCEDIMIENTO Y DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO 1.

El cuestionario 1 (véase Anexo 1), dirigido a profesores de Inglés de la ENP, se compone de cuatro secciones: la primera, que recaba los datos generales del profesor, después una sección de 8 preguntas en donde tienen que responder de manera afirmativa o negativa, pero con opción a anotar información personal adicional, a manera de pregunta abierta, la tercera sección se compone de un listado de dimensiones para evaluar a los profesores, en donde deben ordenar dichas dimensiones en escala ascendente 1(más importante) al 10 (menos importante), con opción a agregar otras. Por último, se incluye una sección de sugerencias y observaciones.

El procedimiento consistió en hacer un vaciado de toda la información correspondiente a los datos generales y a contabilizar las opiniones negativas y positivas de las 8 preguntas, sacando porcentajes. Posteriormente, se hizo una categorización de las dimensiones a jerarquizar de acuerdo a la frecuencia con que se eligió cada una, de tal manera que la elección más recurrente se colocó en el nivel 1 y así sucesivamente hasta llegar al diez que fue la menos recurrente. Finalmente, se hizo un condensado y una interpretación de las opiniones vertidas por algunos profesores.

ENCUESTA PROFESORES

Tabla 1: Datos generales:

NOMBRE					PROFESORES OPTARON POR PARTICIPAR DE FORMA ANÓNIMA 4				
FORMACIÓN ACADÉMICA			MAESTRÍA 9		LICENCIATURA 17			OTRO 8	
PLANTEL DE ADSCRIPCIÓN	PL 1 1	PL2 9	PL 3 3	PL 4 0	PL 5 8	PL 6 6	PL 7 1	PL 8 4	PL 9 2
CATEGORÍA			PROF. ASIGNATURA 19			PROF. TIEMPO COMPLETO 15			
ANTIGUEDAD	2- 10 AÑOS 11		11-20 AÑOS 12		21-30 AÑOS 8		31-38 AÑOS 3		
MATERIAS QUE IMPARTEN:					INGLÉS (DIVERSOS GRADOS)				
NO. DE HORAS:					VARIADAS				
SEXO:			FEMENINO 28			MASCULINO 6			

Tabla no.2 Número y porcentaje de respuestas (afirmativas, negativas u otras) que proporcionaron los profesores a cada pregunta del Cuestionario 1:

	RESPUESTA AFIRMATIVA	RESPUESTA NEGATIVA	OTRA:
PREGUNTA 1 ¿Estás de acuerdo en ser evaluado por tus alumnos?	26 (76.4%)	7 (20.5%)	IRRELEVANTE=1 (2.9%)
PREGUNTA 2 ¿Crees que el instrumento tiene como finalidad evaluar tu desempeño docente?	18 (52.9%)	16 (47%)	
PREGUNTA 3 ¿Crees que el instrumento utilizado es el adecuado?	5 (14.7%)	28 (82.3%)	PARCIALMENTE=1 (2.9%)
PREGUNTA 4 ¿Dicho instrumento te ofrece retroalimentación para mejorar tu práctica docente?	14 (41.1%)	20 (58.8%)	
PREGUNTA 5 ¿Crees que el profesor debe participar en la elaboración de un instrumento como éste?	32 (94%)	2 (5.8%)	
PREGUNTA 6 ¿Consideras que las preguntas del IASA reflejan tu desempeño en relación con la materia que impartes?	3 (8.8%)	20 (58.8%)	PARCIALMENTE=11 (32.3%)
PREGUNTA 7 ¿Consideras que los resultados de este cuestionario deben tomarse en cuenta para otorgamiento de estímulos o reclasificaciones?	9 (26.4%)	25 (73.5%)	
PREGUNTA 8 ¿Crees que para efectuar una evaluación objetiva de tu práctica docente deben tomarse en cuenta otras fuentes (colegas, informes, autoridades, portafolios, etc.)?	32 (94%)	2 (5.8%)	

Tabla no. 3 Dimensiones a jerarquizar de mayor a menor (1-10), por rango de importancia, de acuerdo a la elección de los profesores.

1)DOMINIO DE LA ASIGNATURA
2)ESTRUCTURACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS
3)ORGANIZACIÓN DE LA CLASE
4) DISPOSICIÓN PARA PROPICIAR UNA BUENA INTERACCIÓN
5) CLARIDAD EXPOSITIVA
6) PUNTUALIDAD Y ASISTENCIA
7) ACLARACIÓN DE DUDAS
8) UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS
9) CONTROL Y DISCIPLINA
10) EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

El propósito de pedirles a los profesores que jerarquizaran por orden de importancia estos indicadores, fue determinar el rango de valor que tiene para ellos cada variable para después establecer un marco comparativo con la opinión de los alumnos y posteriormente con el instrumento IASA.

En este caso, vemos que en opinión de los docentes el rubro más importante es el Dominio de la asignatura, seguido de la Estructuración y organización de la clase, dejando hasta el final a la Evaluación del aprendizaje. Más adelante, se ampliará este análisis al observar los puntos de vista de los alumnos.

3.4.2. OPINIONES DE LOS PROFESORES E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS (CUESTIONARIO 1):

Desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, damos cuenta de la información que nos arrojan las cifras que aparecen en las tablas y de los comentarios u opiniones vertidas por los profesores **Cuestionario 1:**

En la pregunta 1: **¿Estás de acuerdo en ser evaluado por tus alumnos?**

La mayoría de profesores (76.4%) estuvieron de acuerdo en ser evaluados por sus alumnos, lo cual indica una actitud positiva y una conciencia sobre la necesidad de que se evalúe su desempeño docente. Al respecto, algunos profesores opinaron que es útil e indispensable conocer la opinión de los alumnos para mejorar y obtener retroalimentación, así como para percibir errores y aciertos, siempre y cuando el instrumento esté bien elaborado. Otros profesores precisaron que los alumnos carecen de la formación, madurez y criterio para evaluar, que su punto de vista es demasiado subjetivo, especialmente aquellos alumnos que son tachados de “pésimos” y por lo tanto no merecen evaluar a sus maestros.

En la pregunta 2: **¿Crees que el instrumento tiene como finalidad evaluar tu desempeño docente?**

Las respuestas estuvieron divididas de manera equitativa, aunque el 52.9% se inclinó por un sí, el resto (47%) dio una respuesta negativa. Lo cual indica que un poco más de la mitad de los profesores están de acuerdo que el objetivo del instrumento es evaluar su desempeño docente. Cabe señalar, que se subrayó la palabra desempeño para enfatizar dicho término y la connotación que conlleva, ya que frecuentemente, mediante este tipo de instrumentos, se evalúa al individuo y no su labor frente a grupo. Dentro de las opiniones negativas, destacan las siguientes observaciones: “que el instrumento es limitado y no logra su propósito”, “no se puede evaluar todo lo que hace un maestro en un año con sólo 28 preguntas”, “los juicios de valor de los alumnos hacia los profesores responden al nivel de afinidad entre estos dos elementos”, “la mayoría de las veces el alumno lo toma como el “desquite” o la apreciación hacia su profesor”, “sólo evalúa una parte y faltarían evaluar más aspectos”, “hay preguntas que los alumnos no entienden, sobre todo las definiciones”,

“es un candado para la cuestión laboral”, “no está correctamente implementado, ni orientado”.

En la pregunta **3: ¿Crees que el instrumento utilizado es el adecuado?**

Las respuestas se inclinaron claramente hacia un NO (82.3%), y solamente un (14.7%) opinó que SI. Mientras que 1 profesor opinó que PARCIALMENTE. Esto refleja una contradicción en relación con la pregunta anterior, ya que si bien la mayoría está de acuerdo en que el instrumento sí evalúa el desempeño docente, por otro lado, opinan que no es el adecuado. Algunas observaciones fueron que cada asignatura tiene características diferentes y no pueden evaluarse todas las asignaturas con el mismo instrumento, ya que hay preguntas que no aplican a la enseñanza de lenguas. Otras opiniones fueron: “ que provoca estrés en el maestro”, “que tendría que pulirse y adecuarse”, “ que es un instrumento de evaluación sumativa que sólo refleja la situación anímica del alumno con las materias”, “el alumno al no entender lo que se le pregunta, responde al azar”, “tanto las preguntas, como la mecánica para contestarlo (evaluar a todos los profesores del alumno al mismo tiempo) son inadecuados”, “ se sugiere añadir una evaluación por parte del coordinador”, “le falta validez en cuanto a quienes evalúan”.

En la pregunta **4: ¿Dicho instrumento te ofrece retroalimentación para mejorar tu práctica docente?**

Las respuestas mostraron cierto equilibrio aunque hubo cierta inclinación hacia el NO (58.8%) y un 41.1% opinó que SI. De nuevo, los resultados se contraponen a la pregunta no. 3, debido a que piensan que el instrumento no es el adecuado, pero consideran que sí retroalimenta positivamente. Dentro de los profesores que opinaron positivamente, algunos piensan que el cuestionario ofrece retroalimentación para mejorar el desempeño, pero de manera parcial, ya que los alumnos no contestan siempre con veracidad y deben elaborarse preguntas pertinentes a la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre los puntos de vista negativos están: “que los resultados llegan acabado el curso y ya no se pueden hacer mejoras”, “ que los resultados expresados en porcentajes, no muestran los puntos débiles de la práctica docente”, “ y que solamente se informa el puntaje obtenido en cada rubro y si se es popular o no”.

En la pregunta **5: ¿Crees que el profesor debe participar en la elaboración de un instrumento como éste?**

Hubo una marcada tendencia hacia el SI (94%) y únicamente el 5.8% opinó que NO.

Entre los comentarios que hicieron algunos profesores están los siguientes: “además de los aspectos teóricos para la elaboración de estos instrumentos, se debe tomar en cuenta la experiencia vivencial de los directamente implicados, los profesores”, “el docente más que nadie sabe y se conoce, es pertinente que apoye en la elaboración de reactivos para un instrumento de esta índole”, “la opinión del maestro es muy valiosa para elaborar un instrumento como éste”, “¡Claro! Es el maestro el que está en contacto con los alumnos”, “con una formación adecuada debe hacerlo”, “los profesores conocemos los fundamentos teórico-prácticos en cuestión”, “los profesores deberíamos participar pues de esta manera podríamos decir cuáles rubros no son necesarios”. Por otra parte, una opinión negativa fue, “que cada maestro viene de diferentes contextos educativos”.

En la pregunta **6: ¿Consideras que las preguntas del IASA reflejan tu desempeño en relación con la materia que impartes?**

Las respuestas estuvieron divididas en tres apartados, aún cuando no se consideró dentro de las respuestas la opción PARCIALMENTE, el 32.3% de los profesores la agregó. Un 58.8% opinó que NO y sólo un 8.8% dijo que SI. Es posible advertir una postura invertida en relación con la pregunta 2, que es muy parecida y en donde más de la mitad de los docentes opinaron afirmativamente acerca de que el IASA si evalúa su desempeño. Sin embargo, en esta pregunta las opiniones fueron mayormente negativas o parciales, lo cual vuelve a indicarnos una contradicción. Entre las observaciones que hicieron los profesores están: “ni siquiera conozco las preguntas que lo integran”, “son preguntas generales y el alumno no distingue, por ejemplo, si se pregunta acerca del uso de materiales y recursos didácticos, el alumno en muchas ocasiones sólo lo asocia con material de laboratorio”, “hay varias preguntas que no tienen nada que ver con la evaluación de una clase de lenguas”, “tiene aspectos que el alumno hace subjetivos”, “no completamente, por lo diferente de nuestra materia”.

En la pregunta 7: **¿Consideras que los resultados de este cuestionario deben tomarse en cuenta para otorgamiento de estímulos o reclasificaciones?**

Las respuestas mostraron una tendencia negativa (73.5%) y el resto (26.4%) opinó que SI. Entre los puntos de vista que emitieron algunos profesores que opinaron negativamente, están : “ se convierte en un instrumento represivo”, “el condicionar estos últimos a un buen o mal resultado en algún aspecto de la docencia se opone al principio de libertad de cátedra”, “ los alumnos no entienden las preguntas y cuando contestan lo hacen de manera subjetiva”, “ porque muchas veces influye la simpatía o antipatía de los alumnos hacia el maestro”, “si el instrumento no es confiable, y no lo es, es injusto tomar decisiones con base a los resultados que arroja”, “ la información debe ser útil sólo al profesor”, “ no refleja de manera real la actitud del profesor”, “creo que la institución debe otorgar un ingreso a los profesores digno y equivalente según la antigüedad y horas solamente”, “ se empezarían a negociar resultados con los alumnos”

Hubo una opinión a favor que se expresó en estos términos: “hay profesores que son muy flojos y sacan 2; yo creo que sería bueno tomarlo en cuenta para que mejoren sus clases.

En la pregunta 8: **¿Crees que para efectuar una evaluación objetiva de tu práctica docente deben tomarse en cuenta otras fuentes (colegas, informes, autoridades, portafolios, etc.)?**

Los resultados revelaron que la mayoría (94%) SI está de acuerdo y sólo el 5.8% opinó que NO. Dentro de los rubros que consideran importantes para tomarse en cuenta para una evaluación objetiva, adicionales a los ya mencionados, están: los resultados reales del aprendizaje, los productos del curso, observaciones de coordinadores, para reconocer y evaluar, no calificar, su desempeño. Brindar retroalimentación de manera positiva y no a manera de crítica.

A partir de las opiniones vertidas, podemos apreciar que los profesores muestran una buena disposición para ser evaluados por sus alumnos, aunque algunos piensan que éstos no tienen la madurez suficiente para emitir juicios válidos. En las preguntas 2, 3, 4 y 6 los resultados mostraron ciertas contradicciones que pueden interpretarse como una falta de

claridad por parte de los maestros en lo que se refiere a la evaluación de su desempeño y a la pertinencia del instrumento. Aún así, muchos consideran que el objetivo del IASA es evaluar el desempeño docente, aunque no es el instrumento adecuado, ya que no es viable utilizar el mismo cuestionario para todas las materias, por lo tanto, no ofrece al maestro de inglés la retroalimentación suficiente ni precisa de acuerdo a la asignatura que imparte. Asimismo, opinan que es importante participar directamente en la elaboración o modificación de un instrumento de este tipo y tomar en cuenta otras fuentes, ya que de ninguna manera debe considerarse como un único medio para premiar o sancionar al profesor, de lo contrario, se convierte en un recurso represivo, condicionante y poco objetivo. Por esta razón, la mayoría está de acuerdo en que no debe tomarse en cuenta para reclasificaciones u otorgamiento de estímulos.

3.4.3. PROCEDIMIENTO Y DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO 2.

El cuestionario 2 (véase anexo 2), dirigido a alumnos de Inglés IV y V de la ENP, se compone de tres secciones: la primera, que recaba los datos generales del alumno, después una sección de 5 preguntas en donde tienen que responder de manera afirmativa o negativa, pero con opción a anotar información personal adicional, a manera de pregunta abierta, la tercera sección se compone de un listado de dimensiones para evaluar a los profesores (las mismas que aparecen en el Cuestionario 1), en donde deben ordenar dichas dimensiones en escala ascendente 1(más importante) al 10 (menos importante), con opción a agregar otras. Por último, se incluye una sección de sugerencias y observaciones.

El procedimiento consistió en hacer un vaciado de toda la información correspondiente a los datos generales y a contabilizar las opiniones negativas y positivas de las 8 preguntas, sacando porcentajes. Posteriormente, se hizo una categorización de las dimensiones a jerarquizar de acuerdo a la frecuencia con que se eligió cada una, de tal manera que la elección más recurrente se colocó en el nivel 1 y así sucesivamente hasta llegar al diez que fue la menos recurrente. Finalmente, se hizo un condensado y una interpretación de las opiniones vertidas por algunos alumnos.

ENCUESTA ALUMNOS:

DATOS GENERALES ALUMNOS DE CUARTO AÑO

Nombre: TODOS PROPORCIONARON SU NOMBRE
Edad: de 15 a 17 años
Sexo: Femenino= 20 Masculino= 15

Tabla No. 4 Número y porcentaje de respuestas (afirmativas, negativas u otras) que proporcionaron los alumnos de 4° a cada pregunta del Cuestionario 2:

PREGUNTA 1 ¿Te parece importante evaluar a tus profesores?	SI = 35 (100%)	NO= 0 (0%)			
PREGUNTA 2 ¿Consideras que los resultados del IASA serán de utilidad para tus profesores?	SI= 32 (91.4%)	NO= 3 (8.5%)			
PREGUNTA 3 Las preguntas que respondiste acerca del desempeño de tus profesores te parecieron: (Puedes marcar más de una opción)	CLARAS 18	REPETITIVAS 18	COMPLICADAS 3	COMPENSIBLES 16	PRECISAS 13
PREGUNTA 4 Te parece que el número de preguntas (38 en total) es:	SUFICIENTE 27	EXCESIVO 6	POCO 2		
PREGUNTA 5 ¿Consideras que la mayoría de preguntas se ajustan a los profesores de <u>todas</u> tus materias?	SI= 20 (57%)	NO=15 (42.8%)			

DATOS GENERALES ALUMNOS DE QUINTO AÑO.

Nombre: TODOS PROPORCIONARON SU NOMBRE
Edad: de 16 a 18 años
Sexo: Femenino= 28 Masculino= 7

Tabla No. 5 Número y porcentaje de respuestas (afirmativas, negativas u otras) que proporcionaron los alumnos de 5° a cada pregunta del Cuestionario 2:

PREGUNTA 1 ¿Te parece importante evaluar a tus profesores?	SI = 29 (82.8%)	NO= 6 (17%)			
PREGUNTA 2 ¿Consideras que los resultados del IASA serán de utilidad para tus profesores?	SI= 25 (71.4%)	NO= 10 (28.5%)			
PREGUNTA 3 Las preguntas que respondiste acerca del desempeño de tus profesores te parecieron: (Puedes marcar más de una opción)	CLARAS 18	REPETITIVAS 21	COMPLICADAS 2	COMPENSIBLES 18	PRECISAS 14
PREGUNTA 4 Te parece que el número de preguntas (38 en total) es:	SUFICIENTE 25	EXCESIVO 3	POCO 6		
PREGUNTA 5 ¿Consideras que la mayoría de preguntas se ajustan a los profesores de <u>todas</u> tus materias?	SI= 19 (54%)	NO=16 (45.7%)			

DIMENSIONES A JERARQUIZAR DE MAYOR A MENOR(1-10) POR RANGO DE IMPORTANCIA, SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS DE CUARTO Y QUINTO.

Tabla No.6 Dimensiones a jerarquizar de mayor a menor (1-10), por rango de importancia, de acuerdo a la elección de los alumnos de 4° y 5°.

ALUMNOS DE CUARTO	ALUMNOS DE QUINTO
1) DOMINIO DE LA ASIGNATURA	1) DOMINIO DE LA ASIGNATURA
2) CLARIDAD EXPOSITIVA	2) CLARIDAD EXPOSITIVA
3) ORGANIZACIÓN DE LA CLASE	3) ORGANIZACIÓN DE LA CLASE
4) ESTRUCTURACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS	4) DISPOSICIÓN PARA PROPICIAR UNA BUENA INTERACCIÓN
5) ACLARACIÓN DE DUDAS	5) EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
6) PUNTUALIDAD Y ASISTENCIA	6) ESTRUCTURACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS
7) UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS	7) ACLARACIÓN DE DUDAS
8) EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	8) PUNTUALIDAD Y ASISTENCIA
9) DISPOSICIÓN PARA PROPICIAR UNA BUENA INTERACCIÓN	9) CONTROL Y DISCIPLINA
10) CONTROL Y DISCIPLINA	10) UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS

En lo que se refiere a las dimensiones a jerarquizar, podemos apreciar que el Dominio de la asignatura y la Organización de la clase aparecen en los primeros dos lugares desde el punto de vista tanto de profesores como de los alumnos. Los alumnos, por supuesto consideran también muy importante la Claridad Expositiva puesto que de ello depende que comprendan bien la materia. De hecho si vemos los cuadros de ambos grupos IV y V, no hay mucha diferencia de criterio. Sin embargo existen muchas dimensiones a considerar y tal vez más importantes o más específicas, en relación con la impartición de la enseñanza de lenguas extranjeras, por tal motivo en los cuestionarios dirigidos tanto para profesores , como para alumnos se agregó el rubro OTRO, por si deseaban agregar más dimensiones.

Entre las dimensiones que sugirieron **los profesores** están:

- El enfoque didáctico
- Presentación personal
- Manejo de la dinámica
- Trato respetuoso hacia los alumnos
- Empleo de juegos y dramatizaciones
- Capacidad de motivación
- Formación y actualización docente
- Dominio de técnicas de enseñanza
- Participación en actividades colegiadas y departamentales
- Asesorías extra-clase
- Utilización de material didáctico
- Desarrollo de empatía entre profesor-alumno

Dimensiones propuestas por **los alumnos** de 4º y 5º:

- Lluvia de ideas
- Guías diarias
- Disposición para dar clase
- Actitud con los alumnos
- Buena comunicación con los alumnos
- Tolerancia y respeto al pensamiento de los alumnos.
- Trabajos
- Justicia al evaluar

Por supuesto, que las dimensiones que sugieren los profesores van más acorde con el contexto pedagógico y metodología de la materia que imparten, así como a ciertos rasgos de personalidad. Asimismo, es importante tomar en cuenta las propuestas que hacen los alumnos en torno a los valores y actitudes que ellos enfatizan; como la justicia al evaluar, la tolerancia, el respeto, así como una buena disposición y comunicación al impartir las clases.

Tomar en consideración las opiniones tanto de docentes como de estudiantes, es algo que señalan de manera reiterada los especialistas e investigadores de la RIED, cuyo estudio se centra en el tema de la evaluación de la docencia. Por esta razón, consideramos relevante incluir un listado que presenta Luna (2007) sobre atributos o dimensiones identificadas por varios autores para lograr una enseñanza efectiva; algunas, como veremos más adelante, sí se integran en el instrumento IASA o fueron mencionadas por profesores y alumnos, mientras que las restantes podrían tomarse en cuenta por los responsables que asigne la institución para llevar a cabo una reestructuración o modificación del instrumento en cuestión:

Feldman(1988):

- Sensibilidad e interés por el nivel de la clase y su progreso
- Preparación y organización del curso
- Conocimiento del contenido
- Entusiasmo por el objeto de enseñanza
- Claridad
- Disponibilidad y ayuda
- Justo
- Imparcialidad en la evaluación de los estudiantes
- Calidad de los exámenes

Neuman (1994):

- Conocimiento de la materia
- Interés y entusiasmo por la enseñanza
- Comunicación clara
- Habilidades de organización
- Interés por los estudiantes

Centra, Froh, Gray y Lambert (1987):

- Organización adecuada del contenido de la materia y del curso.
- Conocimiento y entusiasmo en el contenido y la enseñanza
- Actitud positiva hacia los estudiantes
- Justicia en la calificaciones y exámenes
- Flexibilidad en la aproximación de la enseñanza

Sherman (1987):

- Entusiasmo en la enseñanza
- Claridad en las exposiciones
- Preparación y organización
- Estimular el interés de los estudiantes motivados
- Conocimientos de la materia

Atributos identificados por Luna (2002:72)

En el marco de esta discusión sobre los rubros o indicadores que deben considerarse para evaluar el desempeño docente, cabe mencionar a las dimensiones que se evalúan en el instrumento IASA y que aparecen desglosadas en el reporte individual al que se hizo alusión anteriormente y que entrega la institución a todos profesores, a manera de retroalimentación al finalizar el año escolar. Éste contiene el puntaje obtenido en cada rubro y un resultado global (1-5) que es el número que se toma en cuenta para evaluar al docente en promociones, recontrataciones y estímulos. Se incluye a manera de ejemplo, mi reporte personal (anexo 5). El reporte viene en dos versiones: A y B; la versión A (anexo 6), corresponde a todas materias teóricas y la versión B (anexo7), tiene que ver con las asignaturas de carácter práctico: Educación Física, Educación Estética y Artística, así como Opciones Técnicas. En términos generales los indicadores o dimensiones de este reporte son:

Tabla No. 7: Rubros o Dimensiones que señalan los Reportes Individuales en ambas versiones:

VERSIÓN “A”	VERSIÓN “B”
ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD	ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD
CUMPLIMIENTO DEL PROGRAMA DE LA MATERIA	CUMPLIMIENTO DEL PROGRAMA DE LA MATERIA
HABILIDAD PARA EXPLICAR LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS DE LA MATERIA	
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	EMPLEO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PROPIAS DE LA MATERIA
USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS	USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS
FOMENTO A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN CLASE	FOMENTO A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN CLASE
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
REALIMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE LAS EVALUACIONES	REALIMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE LAS EVALUACIONES
MANEJO DE GRUPO	MANEJO DE GRUPO

Como se puede apreciar, las dos versiones contienen los mismos rubros, a excepción del indicador: “Habilidad para explicar los contenidos programáticos de la materia”, que sólo aparece en la Versión A y aborda aspectos como:

- Explica o analiza las definiciones contenidas en la bibliografía correspondiente.
- Cuando define algún concepto o principio general, utiliza ejemplos que lo ilustran claramente.
- Las explicaciones que brinda a los alumnos, les permiten entender con claridad los temas revisados en clase.
- Responde claramente a las preguntas formuladas en clase.

En lo que se refiere al rubro: “Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje”, en la versión “A” se consideran aspectos como:

- Al finalizar un tema, hace un resumen señalando los conceptos más importantes.
- Utiliza técnicas y actividades encaminadas a mejorar el aprendizaje, por ejemplo: ejercicios, dinámicas grupales, guías de estudio o cuestionarios, etc.
- Durante el desarrollo de la clase, pasa de un tema a otro mostrando continuidad.
- Promueve que los alumnos obtengan sus propias conclusiones al finalizar un tema o unidad.

Mientras que en la versión “B”, “Empleo de estrategias de Enseñanza-Aprendizaje propias de la materia”, se consideran otras variables y dos iguales a la versión anterior(*):

- La explicación que brinda sobre un tema o ejercicio, facilita al alumno realizar la tarea asignada.
- Las prácticas y ejercicios que pide a los alumnos, les permiten tener un mejor manejo de la técnica o tema que se está revisando.
- Resalta los puntos o temas importantes de cada clase.
- Cuando explica alguna nueva técnica o concepto, pone ejercicios o actividades que facilitan su aprendizaje.
- *Durante el desarrollo de la clase, pasa de un tema a otro mostrando continuidad.
- Responde claramente a las preguntas formuladas en clase.
- Las prácticas que se realizan durante la clase se desarrollan de manera planeada y organizada.
- *Promueve que los alumnos obtengan conclusiones al finalizar un tema o unidad.

Es claro, que las variables que cambian entre una versión y otra, en realidad, son mínimas y en el caso de la versión “B”, no corresponden a un tipo de materia de carácter práctico. Algunos indicadores se relacionan con los que proponen los especialistas, pero en lo que concierne a la asignatura de Inglés por sí misma, no puede ser encasillada en la versión “A”, como una materia teórica, (ni tampoco en la versión “B”), ya que no se limita a analizar, explicar, memorizar definiciones y conceptos o elaborar resúmenes. Por el

contrario, se desarrolla en base a una práctica constante del idioma, llevando a cabo dinámicas grupales, escenificaciones, proyectos de investigación y muchas actividades de aprendizaje que promueven la interacción y el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua: producción oral y escrita, así como, comprensión auditiva y de lectura. En ese sentido, podría considerársele una materia teórico-práctica.

En consecuencia, este reporte individual, en el caso de los profesores de inglés, no es un indicador real ni provee la información que ellos requieren para mejorar su labor docente, únicamente le brinda parámetros muy superficiales acerca de su comportamiento en materia de puntualidad, asistencia, disciplina, evaluación, uso de recursos didácticos, etc. Los únicos rubros rescatables, dentro de las Estrategias de enseñanza-aprendizaje, serían la utilización de dinámicas grupales, así como el Fomento a la participación del alumno en clase.

3.4.4. OPINIONES DE LOS ALUMNOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS (CUESTIONARIO 2):

Ahora damos cuenta de la información que nos arrojan las cifras que aparecen en las tablas y de los comentarios u opiniones vertidas por los **alumnos de 4º Cuestionario 2:**

En la pregunta **1: ¿Te parece importante evaluar a tus profesores?**

De manera unánime, todos los alumnos opinaron que SI y algunos hicieron los siguientes comentarios: “para que la escuela y los directivos se den cuenta si el maestro realmente cumple e imparte bien o no sus clases”, “porque los maestros pueden darse cuenta de sus faltas y aciertos desde el punto de vista de los alumnos”, “para que mejoren y analicen su labor docente de acuerdo a resultados”, “para que vean que nivel de conocimientos tienen y si lo saben transmitir a sus alumnos”, “para expresar nuestra opinión o disgusto de manera indirecta”, “para que se apliquen diferentes técnicas de enseñanza”.

En la pregunta **2: ¿Consideras que los resultados del IASA serán de utilidad para tus profesores?**

De igual forma que en la pregunta anterior, casi todos los alumnos opinaron que SI e hicieron las siguientes observaciones: “para que tomen cursos de regularización y mejoren y cambien su forma de dar clases”, “para conocer el punto de vista de los alumnos”, “ para ver sus fallas y aciertos”, “depende del maestro, mientras que para algunos puede que sea una crítica constructiva, para otros puede ser una ofensa”, “para que les llamen la atención y mejoren” , “ para que tengan una imagen de cómo son sus clases y cómo deben evaluar”, “para saber qué aspectos cambiar de su manera de ser”. El alumno que opinó negativamente se mostró escéptico en cuanto a que el profesor cambie su forma de enseñar, ya que los profesores siempre imponen su punto de vista.

En el reactivo **3: Las preguntas que respondiste acerca del desempeño de tus profesores te parecieron: (Puedes marcar más de una opción) A) CLARAS B) REPETITIVAS C) COMPLICADAS D) COMPENSIBLES E) PRECISAS**

En este apartado, debían marcar una o más opciones sobre algunos rasgos distintivos de las preguntas que conforman el instrumento. Según la mayoría, las preguntas son repetitivas, pero claras, comprensibles y precisas. Muy pocos las consideraron complicadas.

En el reactivo **4: Te parece que el número de preguntas (38 en total) es: A) SUFICIENTE B) EXCESIVO C) POCO.** A la mayoría de alumnos les parecen suficientes preguntas.

En la pregunta **5: ¿ Consideras que la mayoría de preguntas se ajustan a los profesores de todas tus materias? SI NO ¿ Porqué?**

Aún cuando las respuestas se inclinaron hacia el SI (57%), el 43 % de los alumnos opinó negativamente, lo cual indica una posible falta de comprensión en el énfasis hecho en la pregunta que viene subrayado: profesores de **TODAS** tus materias. Al respecto, los alumnos que optaron por el SI, realizaron los siguientes comentarios: “porque es general sobre lo que ellos hacen”, “tiene opciones de acuerdo a cada maestro” , “se evalúan de forma similar”, “aunque algunos no se presentan muy seguido, casi todos son muy cumplidos”, “cada uno da su materia de manera libre y así todos tienen diferente cátedra”, “porque preguntan de las características de sus clases”, “consideran las actitudes de los

maestros”, “todos deben seguir lo mismo”, “te preguntan si te hacen exámenes, cuestionarios, etc. y la mayoría si lo hace, ya que todo es teoría”, “las preguntas están relacionadas con el desempeño de los profesores y exploran si nos ayuda o afecta ese desarrollo”, “la mayoría se refiere a buena o mala enseñanza y con la misma forma de evaluar”, “la mayoría de profesores trabaja de manera similar”.

Cabe destacar, que la mayoría de los comentarios no responden a la pregunta y se desvían hacia otros temas como la asistencia y puntualidad u otras observaciones que no responden de manera clara el cuestionamiento planteado, lo cual demuestra una falta de comprensión de la pregunta.

Por otra parte, los alumnos que opinaron negativamente, si captaron la esencia de la pregunta y realizaron las siguientes precisiones: “ porque a veces los maestros tienen alguna otra conducta y no viene especificada”, “porque no todos realizan las mismas actividades”, “algunas materias no requieren de tanta teoría ni trabajos”, “ son muy generales”, “cada quien evalúa diferente”, “hay excepciones”, “cada uno imparte de diferente manera y no se puede evaluar igual”, “no todos los profesores son iguales”, “porque cada materia se debe enseñar de manera distinta y no utilizan los mismos materiales”. Resulta claro, que todos estos alumnos pudieron discernir que cada materia es distinta y particular e incluso que cada profesor la imparte de manera diferente, ya que posee una personalidad propia y por lo tanto no se puede evaluar de manera generalizada.

Ahora damos cuenta de la información que nos arrojan las cifras que aparecen en las tablas y de los comentarios u opiniones vertidas por los **alumnos de 5º Cuestionario 2:**

En la pregunta **1: ¿Te parece importante evaluar a tus profesores?**

Aún cuando no respondieron afirmativamente de manera unánime, como los alumnos de 4º, el 83% de los alumnos de 5º opinó que SI y realizó los siguientes comentarios:

“de esta manera las autoridades tienen un control de los buenos y malos maestros”, “los buenos profesores obtienen beneficios y los malos castigo o sanción”, “ es importante que las autoridades se enteren de las formas de enseñar y calificar de los profesores, así como

de su eficiencia y ética académica”, “opinar acerca del buen o mal desempeño del profesor para que tenga un mejor desempeño y mejorar la calidad de la educación de los alumnos y subir el nivel de educación del país”, “ que el profesor conozca la opinión de sus alumnos acerca de sus clases”, “dependiendo de la calidad de enseñanza del maestro es el aprendizaje que adquieren los alumnos”, “hay maestros irresponsables y malos que frustran a los alumnos”, “porque nuestras inconformidades no son tomadas en cuenta”, “para que traten de cambiar sus malas actitudes”, “porque hay maestros que no siguen el programa”, “ver fallas y rectificar errores en las generaciones siguientes”, “es justo poder calificarlos ya que hay quienes no se les puede llamar profesores”, “es una manera de exigir una educación de calidad, bueno, si nos hacen caso”.

A través de estas observaciones podemos percibir que los alumnos expresan una necesidad por ser escuchados y tomados en cuenta, aunque también proyectan cierta actitud negativa, intentando asumir la parte de juez que siempre recae en el profesor. Asimismo, podemos ver que la mayoría tiene una idea de evaluar a sus profesores como medida de control por parte de las autoridades (para sancionar o premiar) y no como una instancia de retroalimentación y rectificación de errores, aunque varios alumnos reconocen que el mejorar la calidad de la educación depende de un buen desempeño académico y una actitud ética y profesional por parte del mismo.

La otra mínima parte de la población de alumnos que opinó negativamente, planteó lo siguiente: “porque muchas veces no evaluamos con la verdad”, “porque las preguntas que ponen no son tan directas a lo que uno debería evaluar”, “porque a veces no cambian sus formas de trabajar y hay quienes se ensañan con los alumnos que van después de nosotros”, “porque no toman en cuenta las críticas”, “porque no hacen nada relacionado con los resultados”

Aquí retomamos nuevamente en el tema de la eticidad, al reconocer que no siempre son honestos al evaluar y al referirse a profesores con una mala actitud de alevosía hacia sus alumnos. Además, las respuestas no van dirigidas hacia estar en desacuerdo con evaluar a los profesores, sino al tipo de preguntas y a que está por demás llevar a cabo esta práctica si no se toman en cuenta los resultados para mejorar realmente.

En la pregunta 2: **¿Consideras que los resultados del IASA serán de utilidad para tus profesores?**

Alrededor de tres cuartas partes (71%) de los alumnos opinó afirmativamente, haciendo los siguientes comentarios: “para conservar su puesto y mejorar su clase”, “son útiles pero algunos no hacen caso de ellos, si los toman en cuenta sirve, pero si no ponen atención no sirve”, “les mostrará la opinión de los alumnos acerca de sus errores y aciertos para superarse”, “espero que si el profesor no obtiene un promedio favorable se haga algo al respecto”, “es retroalimentación para los maestros”, “representa una forma externa acerca de la percepción de su trabajo”, “para mejorar su estrategia de enseñanza”.

Como podemos observar, estos alumnos si reconocieron la utilidad de los resultados del instrumento, con el propósito de retroalimentación y mejora, siempre y cuando sean tomados en cuenta por los profesores.

Por otra parte, el otro porcentaje de alumnos (29%) que eligieron NO, expresaron algunos puntos de vista: “muchos profesores no se molestan en leer los resultados y cambiar sus hábitos de enseñanza”, “porque no preguntan sobre el comportamiento y el desempeño del maestro”, “cada profesor sabe que tanto enseña y si llega temprano”, “hay maestros que se encierran en su mundo y no pueden cambiar, no lo aceptan”, “a unos ni les importa, es solo para que les llamen la atención”, “sólo sirve para aumentarles el sueldo, pero solo los evaluamos superficialmente, no el aprendizaje”, “sinceramente cada uno tiene su ideología y esencias propias”, “porque a veces los alumnos evalúan de acuerdo con el agrado del profesor, si les cae mal, lo evalúan mal”.

En el reactivo 3: **Las preguntas que respondiste acerca del desempeño de tus profesores te parecieron: (Puedes marcar más de una opción) A) CLARAS B) REPETITIVAS C) COMPLICADAS D) COMPENSIBLES E) PRECISAS** únicamente debían marcar una o más opciones sobre algunos rasgos distintivos de las preguntas que conforman el instrumento. De acuerdo a la mayoría, las preguntas son repetitivas, pero claras, comprensibles y precisas. Muy pocos las consideran complicadas, al igual que los alumnos de cuarto año.

En el reactivo **4: Te parece que el número de preguntas (38 en total) es: A) SUFICIENTE B) EXCESIVO C) POCO.** A la mayoría de alumnos les parecen suficientes preguntas.

En la pregunta **5: ¿ Consideras que la mayoría de preguntas se ajustan a los profesores de todas tus materias? SI NO ¿ Porqué?**

Al igual que ocurrió con los alumnos de cuarto, las opiniones de los alumnos de quinto mostraron la misma inclinación, reflejando rangos similares SI (54%) y NO (46%), lo cual nos lleva a pensar que, como en el primer caso, no se entendió bien la pregunta y no captaron el hincapié que se hizo al remarcar la palabra TODAS. He aquí varias observaciones de los estudiantes que opinaron que SI:

“ conforme al tipo de asignaturas si se ajustan”, “ si, aunque me gustaría que fueran más en la forma de enseñar del profesor y su desempeño”, “son preguntas muy generalizadas y aplicadas casi a cualquier situación”, “porque casi todas las materias tienen el mismo objetivo”, “porque es referente al trabajo que desempeñan, ya que todos siguen el mismo patrón”, “son preguntas generales, con excepción de Educación Física y otras”, “porque te marcan técnicas y conocimientos para cada materia”, “porque se aboca en general a todas las materias”, “porque las que no correspondían en un maestro pues no lo ponían y hacían preguntas específicas para cada maestro”, “no especifica en cada materia, sino en general”, “porque engloban los indicadores más importantes con los que se pueden evaluar todas las asignaturas”, “porque aunque todos los profesores sean de diferentes materias, quedan incluidos”, “son preguntas de su trabajo y no de una materia en específico, ya que la mayoría tiene que cumplir con esos requisitos”, “engloban aspectos básicos de la materia”, “la mayoría trabaja bajo las mismas características”.

Como se puede apreciar, casi todos estos razonamientos responden a un desconocimiento del contexto específico de cada materia y sólo mencionan por ahí a Educación Física y otras, sin decir cuáles. Asimismo, reconocen que son preguntas muy generalizadas, que según ellos encajan con el perfil de los profesores de todas las asignaturas, lo cual como hemos analizado previamente, no es posible ni pertinente.

En contraste, los alumnos que respondieron NO, hicieron las siguientes precisiones:

“porque cada profesor implica diferente evaluación, ya que la materia es diferente y por lo tanto, los elementos que utilizan para su clase son distintos”, “tienen formas distintas de llevar a cabo su plan de estudios y utilizan otros métodos que no vienen en el IASA”, “ hay cosas que se tienen que calificar a cada uno”, “hay clases en las que la metodología no requiere algunos materiales”, “cada maestro tiene diferentes formas de dar su clase” “porque van relacionadas a las materias de Matemáticas y Español”, “porque algunas materias no tienen mucho que ver con las generalidades de todas”, “las preguntas no deben ser tan generales, sino específicas”, “cada profesor tiene una estrategia diferente y tal vez enseñe mejor que uno que cumple con el IASA”, “porque hay profesores que no hacen exámenes y sólo dejan trabajo y te cuestionan sobre los exámenes”, “se deben personalizar de acuerdo a la materia”, “las materias son distintas y se enseñan de diferente manera”.

Es evidente, que este porcentaje de alumnos captó bastante bien la diferencia que existe entre cada materia en cuanto a materiales didácticos, metodología, objetivos, estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor, etc.

3.5. REPORTE FINAL Y REFLEXIÓN AL ANÁLISIS:

Después de analizar e interpretar los datos obtenidos en los cuestionarios y a partir de las opiniones de los profesores y alumnos involucrados en el proceso de evaluación, podemos dar respuesta a las preguntas planteadas previamente de manera general:

- **¿Es importante y necesario evaluar la práctica docente?**
- **¿La evaluación debe estar enfocada al desempeño del docente en su labor frente al grupo o al docente como sujeto?**
- **¿Es pertinente y adecuado el instrumento utilizado?**
- **¿Los actores involucrados en el proceso de evaluación de la docencia: profesores y alumnos deben participar directamente en el diseño o modificación del instrumento en cuestión?**
- **¿La evaluación de la práctica docente debe llevarse a cabo con fines de retroalimentación y mejoramiento de dicha práctica o como ejercicio de control, otorgamiento de estímulos o reclasificación?**

- **¿El instrumento debe ser diseñado específicamente tomando en consideración el tipo de disciplina, grado y el enfoque metodológico que propone el programa de estudios vigente de la Institución?**
- **¿La opinión de los alumnos es la única fuente que debe considerarse para evaluar el desempeño del profesor?**

Tanto alumnos como profesores coinciden en la necesidad de evaluar la práctica docente. Sin embargo, varios alumnos la conciben como una medida de control por parte de las autoridades que puede repercutir en un castigo o sanción, así como en el otorgamiento de estímulos económicos a manera de premio. Algunos profesores, consideran esta práctica como un candado para la cuestión laboral, de corte puramente administrativo, en lugar de una instancia de retroalimentación y mejoramiento de su desempeño.

En cuanto a la pertinencia del instrumento utilizado, ambas figuras expresaron que es poco confiable y limitado ya que no pueden evaluarse todas las asignaturas con el mismo cuestionario. Además, no es objetivo ya que influye el nivel de afinidad o sentimiento de simpatía o antipatía de los alumnos hacia el profesor, lo cual se convierte en una “buena apreciación” o en un “desquite”. En ocasiones, también se presta a una práctica poco ética por parte de los profesores al negociar resultados con alumnos.

Otro aspecto importante que se menciona es la participación del profesor en el diseño de un instrumento de evaluación que arroje resultados reales y no sesgados, acerca de su desempeño (no de su persona) en la materia que imparte, además de incluir otras fuentes de información como son las observaciones del coordinador o los productos del curso.

Como podemos observar, se retoman varios aspectos señalados en los primeros dos capítulos de esta investigación, que tienen que ver con el concepto erróneo de concebir a la evaluación como una práctica de control y otorgamiento de estímulos (sumativa), en lugar de una forma de determinar logros y detectar fallas para corregirlas (formativa). Por otro lado, se tocan temas delicados que tienen que ver con comportamientos éticos y valores compartidos por ambas figuras: la negociación de una calificación.

En el siguiente capítulo se hará el análisis detallado del instrumento IASA y se abordará su pertinencia en relación al contexto, tipo de materia, metodología, paradigmas didácticos, entre otros.

CAPÍTULO 4

4. Análisis del Instrumento utilizado para la evaluación del desempeño docente en la Escuela Nacional Preparatoria: Instrumento de Apoyo a la Superación Académica (IASA).

4.1. ANTECEDENTES DEL IASA

Con la finalidad de averiguar acerca de los antecedentes y surgimiento del IASA, cuyo estudio nos ocupa en esta investigación, se acudió en dos ocasiones a la instancia encargada de implementar la aplicación y evaluación del IASA, antes Cuestionario de Actividades Docentes (CAD), en la Dirección General de Preparatorias de la ENP. En la primera visita fui remitida con el Psicólogo responsable en esos momentos de dicho instrumento y Jefe del Departamento de Evaluación y Seguimiento, quién, a través de una entrevista, me proporcionó información general acerca de los antecedentes y modificación del cuestionario. He aquí la reseña de la entrevista:

El instrumento de evaluación docente, tiene su origen en 1986 cuando se crea el Sistema de Desarrollo de Personal Académico de la Escuela Nacional Preparatoria (SIDEPA), cuyo objetivo era fomentar una evaluación integral del alumno y desarrollar una propuesta general de acreditación, asimismo se define un perfil del docente y surge el Cuestionario de Desempeño Docente, cuya aplicación estaba dirigida principalmente a profesores de nuevo ingreso. Más adelante, en 1992, la Coordinación de Programas Académicos para la Educación Media Superior de la UNAM, a cargo del Mtro. José Martínez Guerrero, siguiendo la recomendación del Congreso Universitario y adhiriéndose a la corriente de evaluación de la docencia, que permeó en todos los sectores e instancias educativas en esos momentos, crea el Cuestionario de Actividades Docentes (CAD), cuyo propósito era el de conocer el desempeño de los profesores, al interior del aula, mediante la opinión de los alumnos.

En 1995, se decide actualizar el instrumento y se convoca a expertos externos, de la Facultad de Psicología, e internos, los jefes de Departamento correspondientes a cada área de estudio. Ambos validaron el contenido, cuidando que los reactivos fueran pertinentes, tuvieran un lenguaje adecuado a la edad de los alumnos, una redacción clara y correcta, y

que tuvieran una ponderación específica. Se optó por elaborar dos versiones: A y B, ya que para las materias prácticas como: Opciones técnicas, Educación física y Estéticas, algunas de las preguntas no concordaban con el tipo de materia y estaban dirigidas, más bien, a las materias teóricas.

En 1997, se automatiza el instrumento por primera vez, mediante un proceso muy complejo de planeación y logística. En 2001, El Consejo Académico del Bachillerato, incluye y reconoce al CAD, como una de las fuentes para evaluar la enseñanza y se lleva a cabo una reestructuración del reporte individual que se entrega a los profesores, más no del instrumento. Finalmente, en 2004 cambia de nombre de CAD a IASA, pero sin ninguna modificación de contenido o forma. A continuación presento la información más relevante:

Tabla No.8 : Antecedentes y etapas de desarrollo del IASA.

1986	SIDEPA
86-87	Cuestionario de Desempeño Docente
1990	Recomendación del Congreso Universitario
91-92	CAD
6 julio 1992	Aprobación del Consejo Técnico
1995	Actualización del CAD
1997	Automatización del Procedimiento de Evaluación del Desempeño Docente
2001	Reestructuración del Reporte Individual
2001	CAB: Inclusión del CAD entre las fuentes para evaluar la enseñanza.
2004-05	Cambia de nombre a IASA

Posteriormente, en una segunda visita, otra persona responsable del área de Sistemas y encargada del IASA en la ENP, nos proporcionó un disco compacto con una presentación en power point, cuyo autor era el primer entrevistado: Jefe del Departamento de Evaluación y Seguimiento. Dicha presentación contiene la información más relevante acerca del instrumento y la versión A (Ver Anexo 3) del mismo, que se analizará más adelante. Asimismo, se logró obtener por cuenta propia, la versión B (Ver Anexo 4), y los reportes

individuales: versiones A y B (Ver anexos: 6 y 7) que se le entregan al profesor al final del año escolar, como resultado de la evaluación que realizan los alumnos acerca de su desempeño docente. Se incluye un reporte individual de la que suscribe, a manera de ejemplo, con las ponderaciones y el resultado global final. (Anexo: 5)

4.1.1. OBJETIVOS DEL IASA

Dentro de los objetivos del instrumento que la institución contempla, están:

- Conocer el desempeño de los profesores al interior del aula, mediante la opinión de sus respectivos alumnos.
- Proporcionar elementos al profesor, a fin de que mejore su desempeño frente a grupo.
- Coadyuvar al diseño de los programas de formación, actualización y superación docente
- Proporcionar parámetros a la administración para la actualización y superación del personal académico.
- Cumplir con la normatividad que rige la evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria.

Dicha normatividad está conformada por :

- Legislación Universitaria. Estatuto del Personal Académico.
- Lineamientos emitidos por el Consejo Académico del Bachillerato (CAB).
- Normatividad emitida por el Consejo Técnico de la ENP
- Bases de programas específicos, como el PRIDE.

(Funcionario de la ENP,2003)

Podemos reconocer en estos objetivos planteados por la institución, las dos vertientes o el doble discurso que se maneja sobre la evaluación de la docencia; por un lado, el propósito formativo que debería constituir lo único y lo más relevante, considerado en los dos primeros rubros:

-Conocer el desempeño de los profesores al interior del aula, mediante la opinión de sus respectivos alumnos.

-Proporcionar elementos al profesor, a fin de que mejore su desempeño frente a grupo.

En contraste, se plantean tres objetivos adicionales que conforman, desde mi punto de vista, la razón más contundente para llevar a cabo la práctica de evaluar a los docentes en la

institución: el control, el rendimiento de cuentas, el carácter administrativo y no académico de la evaluación, las reclasificaciones y el otorgamiento de estímulos (PRIDE), etc.

Ahora bien, el Consejo Académico del Bachillerato, posiblemente, en un afán por equilibrar y hacer más justa la evaluación de la docencia, contempla el considerar otras fuentes para valorar la enseñanza:

Dentro de los lineamientos para la evaluación del desempeño docente de los profesores, en lo relativo a la enseñanza, aprobados por el Consejo Académico del Bachillerato en su sesión plenaria ordinaria llevada a cabo el día 19 de abril de 2001, se plantea:

Para la valoración de la enseñanza, los órganos de evaluación considerarán conjuntamente la información de las distintas fuentes, a fin de tener una visión integral de la calidad de la enseñanza del profesor, y la tendencia de ésta en los últimos años.

Las fuentes de información para la valoración de la enseñanza, al menos serán:

- El propio profesor, a través del informe del curso.
- Los alumnos del profesor, a través del IASA.
- Las autoridades de la entidad académica de adscripción, a través del informe sobre el cumplimiento del profesor (Sesión CAB 19-04-01).

Cabe destacar, que es muy importante que las mismas autoridades reconozcan que se requiere de diversos puntos de vista, incluyendo el del propio académico, para adoptar un criterio de juicio de valor acerca de algo o alguien, en este caso del desempeño del profesor en su práctica docente. Lo anterior, debido a que en la información proporcionada en el disco compacto mencionado, se considera la existencia de ciertos factores **en contra** relativos a la información que proporcionan los alumnos, como:

- Es azarosa y condicionada por factores de sesgo.
- Hay correlación negativa entre la atracción de los alumnos hacia sus profesores y su aprendizaje.
- La opinión de los alumnos depende de los estereotipos sexuales.
- La opinión depende del nivel educativo del que se trate, tipo de materia (obligatoria u optativa) y área del conocimiento (humanidades o ciencias)
- Los adolescentes no tienen la madurez necesaria para emitir una opinión.
- Los profesores pueden manipular a los alumnos. (Funcionario de la ENP, 2003)

En efecto, algunos de estos aspectos ya habían sido abordados y discutidos en la presente investigación con antelación, sobre todo el que hace hincapié en que se debe

considerar el nivel educativo, el tipo de materia y el área de conocimiento, aún cuando no estaría muy de acuerdo con el que se refiere a los estereotipos sexuales. Sin embargo, el que los profesores puedan manipular a los alumnos, el que exista atracción negativa o positiva entre alumnos y profesores, así como que nuestros alumnos adolescentes carecen de la madurez y a veces hasta de la capacidad de comprender las preguntas, me parece acertado, y todo ello implica un sesgo para la calidad de la evaluación.

Por otra parte, dentro de los rasgos que distingue el experto de la ENP, “**a favor**” y que en mi opinión no son nada favorables, comenzando por el formato negativo en que están redactados y que además, si hacemos la transcripción de palabras: “no son comprobables”, “no se han encontrado”, “no se han observado”, o lo que es lo mismo, NO existe nada tangible, ni bien fundamentado para ser considerados factores “a favor”. Aunado a esto, de manera totalmente contradictoria, a lo que plantea como factores **en contra**, declara categóricamente al final, que la evaluación de los alumnos es: “**ÚTIL, VÁLIDA Y CONFIABLE**”:

- No se ha comprobado que los alumnos otorguen mejores evaluaciones a los profesores que son dadivosos en cuanto a calificaciones finales se refiere.
- No se ha encontrado correlación entre la evaluación de los alumnos y el sexo o la carrera.
- No se han observado diferencias significativas entre la opinión de los buenos y malos alumnos.
- Los estudiantes pueden diferenciar de manera confiable entre varios factores de calidad instruccional y sus evaluaciones carecen o llevan poca relación sistemática al sexo, grado escolar, promedio y carga de trabajo.

LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS ES: **ÚTIL, VÁLIDA Y CONFIABLE.**
(Funcionario de la ENP,2003)

A partir de esta aseveración, yo me atrevería a asegurar que definitivamente la evaluación de los alumnos es útil y necesaria, pero de ninguna manera podría pensarse que es completamente válida y confiable, si existen los factores de sesgo mencionados anteriormente y además las premisas no están sustentadas bajo ningún tipo de marco teórico o metodológico que las justifique.

4.1.2. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Dando seguimiento a la información contenida en el CD que se nos proporcionó, sobre el IASA, se contempla un procedimiento empleado para la recolección de datos que consta de las siguientes etapas: planeación, aplicación del instrumento y procesamiento de la información.

PLANEACIÓN:

Todo proceso de evaluación requiere de una planeación para que se lleve a cabo de manera efectiva. De acuerdo a los datos recabados, durante esta etapa se distinguen las siguientes fases:

- Emisión de listados preliminares: Horarios, licencias, asignación del grupo
- Conformación del equipo de aplicación: Dirección General-Responsable-Plantel: Funcionario- Aplicador y Técnico.
- Elaboración del calendario de aplicación: El sistema realiza: un horario por grupo y por aplicador y arroja un listado general y un listado por aplicador.
- Validación de archivos: El sistema capta: horarios, inscripciones, calificaciones y respuestas de los alumnos para su procesamiento. (Funcionario de la ENP,2003)

APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO:

El cuestionario, en sus dos versiones, se aplica a los alumnos durante el tercer período del año escolar y antes de otorgar las calificaciones finales, correspondientes al último período. Las respuestas por parte de los alumnos NO SON ANÓNIMAS, ya que deben ingresar al sistema con su número de cuenta. También se verifica que el alumno haya cursado clase con los profesores que van a evaluar, mediante la inscripción. Si el alumno tiene NP en los dos primeros períodos, aún cuando esté inscrito no podrá evaluar al docente. Se designa un profesor aplicador para cada grupo. Dicho profesor no debe tener asignado ese grupo y únicamente funge como el encargado de recoger al grupo en su salón y llevarlo a la sala de cómputo. Deberá, también, explicar a los alumnos que lean con

cuidado las preguntas y respondan de manera individual, objetiva y justa. Una vez que hayan concluido, se retiran a su siguiente clase. Por lo regular, el tiempo que les toma de responder el cuestionario es máximo 50 minutos, lo que dura una clase.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN:

Por otra parte, en esta fase de sistematización de los datos captados a través del instrumento aplicado a los alumnos, se reconoce la necesidad de implementar algunos filtros para depurar todos aquellos cuestionarios que contengan información incorrecta, poco clara y que pudieran afectar la validez de los resultados, como que:

- la información esté duplicada
- todos los reactivos tengan el mismo inciso de respuesta
- el alumno declare una asistencia menor al 80%
- no exista congruencia entre los reactivos 1 y 2 o 21 y 26
- se capte una muestra menor al 50% de la población con posibilidad de evaluar al profesor.

Una vez depurados los instrumentos poco confiables, de acuerdo a los criterios anteriores, se procede a la emisión de reportes cuyo procedimiento, según nuestro informante, es el siguiente:

1. Se asigna un valor numérico, de 1 a 5 puntos, a la respuesta del alumno.
2. Se obtiene el puntaje de los indicadores, factores y resultado general de cada profesor, de acuerdo con la ponderación establecida.
3. Se calcula la media, desviación estándar, así como el valor mínimo y máximo de los indicadores, factores y resultados generales para cada colegio académico.
4. Se asigna la zona en el que se ubica el resultado general, de acuerdo con los valores del colegio correspondiente.
5. Se imprimen los reportes individuales para ser entregados a los profesores. (anexos: 6 y 7).
6. Se elaboran los reportes globales a fin de ser entregados a las autoridades correspondientes (Funcionario de la ENP,2003).

Cabe señalar, que la entrega de reportes a los docentes es individual y confidencial, ya que no se dan a conocer los resultados de manera abierta o pública, únicamente las autoridades tienen acceso a esta información en los reportes globales que se mencionan en el punto no. 6.

Otro factor importante que reconoce el funcionario de la ENP en este proceso, es el impacto, la efectividad y la optimización de tiempo que conllevan las etapas mencionadas, a partir de la automatización del instrumento IASA.

Impacto:

Cobertura del 100% de profesores a evaluar.

Cobertura de casi 80% de alumnos-materia.

Mayor confiabilidad y validez externa de los resultados.

Mayor participación de los profesores en el proceso.

Incremento en el cumplimiento de las obligaciones establecidas en la Legislación Universitaria.

Realimentación para promover cursos y talleres.

El hecho de que el instrumento IASA se haya automatizado en 1997 implica:

En cuanto a Planeación: una reducción de 20 a 3 horas efectivas de trabajo-hombre y la eliminación del error humano.

En la Aplicación: una disminución de tiempo de aplicación, una simplificación en la resolución del cuestionario, una información más válida y confiable, así como, una reducción de costos.

En el Procesamiento de la Información: se obtienen los datos en el formato requerido y se evita la pérdida de información. (Funcionario de la ENP,2003)

En lo que concierne al procedimiento empleado por la Institución para la recolección de datos, mediante las etapas de planeación, aplicación y procesamiento automatizado de la información, desconozco si habría algo que objetar, ya que al parecer todo lo que se explica acerca de la sistematización del instrumento y la logística, parece bastante adecuado y correspondería a los expertos en Sistemas y Estadística comprobar si el procedimiento es válido y confiable. Con respecto a estos dos atributos, algunos autores mencionan lo siguiente:

Dos conclusiones importantes se derivan de la investigación sobre la confiabilidad de los puntajes de opinión:

- 1) Los índices de confiabilidad están en función del número de alumnos que contestan un cuestionario, a menor cantidad de estudiantes menor índice de confiabilidad; **(este factor sí está considerado dentro de los filtros)**
- 2) La efectividad docente depende del contexto; un docente con puntajes altos en un tipo de curso no necesariamente lo obtendrá en otro con características diferentes. (Luna 2002:93)

La validez de un cuestionario hace referencia a qué tanto se justifican las inferencias

basadas en los puntajes de una prueba (Popham,1993). Existen tres tipos de validez: de contenido, de criterio y de constructo.

Según Abrami, d'Apollonia y Cohen(1990) la validez puede ser abordada desde dos perspectivas:

1. Los puntajes de opinión de los estudiantes son válidos si reflejan la opinión de los estudiantes acerca de la calidad de la instrucción, sin tomar en cuenta en qué medida estos puntajes representan el aprendizaje de los estudiantes, en este sentido, es importante el nivel de satisfacción de los estudiantes hacia el proceso de instrucción.
2. Los puntajes de opinión de los estudiantes son válidos, si reflejan adecuadamente la efectividad de la enseñanza

Sin embargo, la validez y confiabilidad de un instrumento pueden verse seriamente afectadas por los factores políticos y administrativos inherentes a la aplicación de los instrumentos y al uso de los resultados (Luna, 2002: 94-95-101).

Otros factores, que reconocen los autores Braskamp y Ory (1994) y que influyen sobre la evaluación de los estudiantes a los docentes, son los siguientes:

FACTORES O VARIABLES	EFECTOS
<p>1. ADMINISTRACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anonimato o no de los estudiantes. • Presencia del instructor en el salón de clases al contestar el cuestionario • Propósitos sumativos o formativos • Momento de la aplicación 	<p>Los cuestionarios firmados presentan calificaciones más altas que los anónimos. Los puntajes son más altos si el maestro permanece en el salón de clases.</p> <p>Los puntajes son más altos si se utilizan con fines sumativos. Los puntajes son más bajos si el cuestionario se contesta en periodo de exámenes finales.</p>
<p>2. CARACTERÍSTICAS DEL CURSO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obligatorio y optativo • Nivel del curso, de los primeros semestres o avanzado, de licenciatura, posgrado o (preparatoria) • Tamaño de la clase • Disciplina 	<p>Los puntajes son más altos en los cursos optativos. Los puntajes son más altos en los cursos de semestres avanzados.</p> <p>La tendencia es encontrar puntajes más altos en las clases con pocos alumnos. En orden descendente, se encuentran puntajes más bajos en los cursos de artes y humanidades, biología y ciencias computacionales, ingeniería y ciencias físicas.</p>
<p>3. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUCTOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rango • Género • Personalidad • Años de experiencia • Productividad en investigación 	<p>Los profesores de posgrado reciben puntajes más altos que los asistentes. No existe una relación significativa entre los puntajes y el género del instructor. Sin embargo, ligeramente se presentan puntajes más altos en las mujeres. Entusiasmo en la enseñanza y cualidades de interacción en general se relacionan con la competencia docente. El rango, la edad y los años de experiencia en general no se relacionan con los puntajes. La productividad en investigación se correlaciona mínimamente con los puntajes.</p>
<p>4. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas de calificación • Interés previo en el contenido. • Género • Características de personalidad 	<p>Los estudiantes que esperan calificaciones altas otorgan puntajes más altos. Quienes tienen un interés previo en el contenido otorgan puntajes más altos. El género de los estudiantes no se relaciona de manera significativa; sin embargo, existe una tendencia ligera a calificar más alto a los docentes del mismo género. No existe relación significativa entre las características de personalidad de los estudiantes y los puntajes.</p>
<p>5. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación de los reactivos • Tamaño de la escala • Reactivos redactados en términos negativos • Etiquetar todos los puntos de la escala versus solamente los puntos finales 	<p>Ubicar en el cuestionario los reactivos específicos antes o después de los reactivos globales tiene efectos insignificantes sobre el puntaje global. Utilizar una escala de seis niveles diversifica ligeramente las respuestas respecto a una de cinco. No existe relación significativa entre la calificación general del cuestionario y el número de palabras negativas utilizadas en los reactivos. Etiquetar solamente los puntos finales presenta ligeramente puntajes más altos.</p>

(Cuadro no. 3, tomado de Braskamp, L.A. y Ory, J.C., 1994 en Luna:2002:98-100)

Tomando en cuenta estos parámetros en relación con el instrumento IASA, referimos que se trata de un cuestionario que no es anónimo ya que el alumno registra su número de cuenta para ingresar al sistema y se aplica ante la presencia de un instructor que bajo ninguna circunstancia debe ser alguno de sus profesores. Se lleva a cabo unos días antes de iniciar el tercero y último período de evaluación, por lo que los alumnos ya tienen una idea bastante clara de su aprovechamiento escolar durante todo el año. Este aspecto, desde mi punto de vista, puede ser un factor de sesgo, ya que algunos alumnos suelen tomar represalias si han tenido malas notas o un desempeño mediocre y tienden a culpar a su profesor.

Por otra parte, con respecto al curso que nos ocupa en este estudio, las especificaciones en torno a la disciplina ya se han abordado en el capítulo anterior. Precisamos, de manera general, que es de carácter obligatorio, anual (90 horas) y corresponde a un nivel de preparatoria. Los grupos se componen de 30 alumnos aproximadamente. Cabe señalar, que en el caso de lenguas extranjeras (Inglés), en este aspecto, es notorio un bajo puntaje, ya que como se trabaja mucho con dinámicas grupales, escenificaciones y proyectos en equipo, los alumnos presuponen o perciben que no hay mucho control o disciplina y por lo regular califican bajo a sus profesores en este rubro. Asimismo, los rasgos distintivos tanto del instructor como del alumno, en cuanto a género, edad, personalidad, etc. no representan un factor determinante, como se ha podido apreciar en las respuestas de las encuestas analizadas en el capítulo anterior. Los alumnos destacan más bien valores, como la ética, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y la puntualidad. Estas opiniones de los alumnos, aún cuando se trata de adolescentes, reflejan una percepción bastante clara del desempeño de sus profesores. En niveles de licenciatura y posgrado probablemente enfoquen más su atención en la trayectoria y formación académica del profesor.

Al respecto, en un análisis de los rasgos de personalidad dirigido por Feldman en 1986 (en Luna 2000^a), señala que “tanto para profesores y estudiantes, los profesores efectivos deben ser: flexibles y adaptables, brillantes e inteligentes, responsables, ordenados, energéticos, empáticos, reflexivos y sociables”. Desde mi punto de vista, poseer y conjuntar

todas estas virtudes, valores y atributos en un sólo individuo constituye un enorme reto difícil de lograr.

Por último, en lo que se refiere a las características del instrumento, en la presente investigación lo que nos atañe particularmente, es analizar y estudiar la pertinencia del contenido, contexto y uso del instrumento IASA, desde una perspectiva metodológica, pedagógica y política, esto es, si se utiliza, con fines de control administrativo, compensación salarial, programas de financiamiento y rendición de cuentas, así como, descifrar el enfoque pedagógico, paradigmas didácticos y estrategias de enseñanza que fundamentan dicho cuestionario, para determinar si existe congruencia con los programas de estudio vigentes de la ENP y particularmente con los rasgos distintivos de la disciplina que imparte el profesor que está siendo evaluado por sus alumnos con dicho instrumento.

4.2. ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO:

El análisis del instrumento IASA, se realiza con la finalidad de informar y concientizar a todos los agentes involucrados en la evaluación de la docencia y principalmente a los encargados de diseñar, modificar o implementar dicho cuestionario, dentro de un contexto específico, como es La Escuela Nacional Preparatoria y para ser más precisos, los profesores de Lengua Extranjera (Inglés). De ninguna manera se pretende el diseño de un nuevo cuestionario, únicamente brinda las bases conceptuales, metodológicas y pedagógicas para que se tomen en cuenta los aspectos aquí mencionados, así como las opiniones vertidas por profesores y alumnos en el capítulo anterior. El presente estudio arroja información de utilidad que podría contribuir a una reestructuración posterior del instrumento, con el propósito de que los profesores de Inglés de la ENP sean evaluados de manera más justa y pertinente. Dicho análisis estará basado en una investigación llevada a cabo por una maestra del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) que imparte francés y que realizó un estudio del instrumento de evaluación para la docencia que se aplica en dicha institución, así como de los instrumentos que se aplican en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Tecnológico de Monterrey (TEC). Este trabajo constituye lo más cercano y preciso que se tiene a la fecha, sobre la evaluación del desempeño de los profesores de Lenguas Extranjeras, cuyo perfil, como ya hemos visto al

hablar acerca de los rasgos de la disciplina, es muy particular. Por esta razón, se consideró importante llevar a cabo esta investigación en el contexto particular que me compete, como es la ENP, en el área de inglés y donde no se tienen precedentes de ningún estudio realizado al instrumento IASA.

De acuerdo con Marsh y Dunkin (1987), el desarrollo de un instrumento completo debe combinar tres estrategias:

- 1) Realizar análisis empíricos utilizando técnicas estadísticas como análisis factorial y diseños multirrasgo-multimétodo (MTMM).
- 2) Deducir los reactivos de un análisis lógico de los componentes de la efectividad docente, tomando en cuenta la retroalimentación de los profesores y estudiantes, así como de los propósitos de la evaluación. (Capítulo 3)
- 3) Fundamentar los instrumentos de evaluación en una teoría de la enseñanza o el aprendizaje. (Luna 2002: 80)

A partir de las dos últimas estrategias que mencionan los autores, se puede constatar la necesidad de que el instrumento de evaluación de la docencia esté sustentado tanto en la opinión de los actores involucrados y el establecimiento claro de los propósitos de la evaluación, así como en una teoría psicológica de la enseñanza que prevalezca en el discurso educativo y en los planes y programas de estudio vigentes en la institución donde se lleve a cabo el análisis o reestructuración del cuestionario, como bien lo señala este otro autor:

La mayoría de los instrumentos aplicados actualmente están basados en la noción de características genéricas de la enseñanza, y por tal motivo son utilizados de manera indiscriminada en distintos grados, niveles y áreas de conocimiento... la investigación relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes disciplinas (ciencias exactas, naturales, sociales y humanidades), sugiere diferencias importantes entre ellas, en relación con los procesos de validación del conocimiento y la enseñanza. (Donald, 1990, citado en Luna 2007:89)

4.2.1 METODOLOGÍA Y PARÁMETROS A CONSIDERAR EN EL ANÁLISIS DEL IASA.

Conforme lo indicamos previamente, el análisis del IASA se basará en la propuesta de Bufi (2003), quién para el estudio de sus instrumentos de evaluación de la docencia en LE , tomó en consideración los siguientes tres parámetros : 1) El Esquema sobre Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje que propone Luna(2000^a), 2) Los Paradigmas didácticos y evaluación docente de Pérez Gómez (1996) 3) La lista de dimensiones en uso analizados por Feldman (1977,1997, citado en Luna(2000^a) y García Garduño (2000).

El esquema sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje que menciona Luna(2000^a), está basado en los tres tipos de psicología que constituyen los pilares de la educación y que han fundamentado las diversas corrientes metodológicas utilizadas a lo largo de los años y por ende ubican a cualquier programa de estudios o instrumento de evaluación dentro de una teoría pedagógica específica. Si bien, actualmente, la psicología conductual ha perdido su auge y prevalecen más la psicología cognoscitiva y la humanista, aún encontramos planes y programas de estudio vigentes, así como instrumentos de evaluación que están basados en un enfoque conductual, tal como lo podremos constatar más adelante, al analizar el IASA y al contrastar la información contenida en este cuadro:

1) ESQUEMA QUE PROPONE LUNA SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

PSICOLOGÍA CONDUCTUAL	PSICOLOGÍA COGNOSCITIVA	PSICOLOGÍA HUMANÍSTICA
<p>Profesor:</p> <ol style="list-style-type: none"> Definir operacionalmente los objetivos de aprendizaje. Presentar de manera secuenciada la información (partir de lo más simple hacia lo más complejo). Diseñar situaciones de enseñanza que faciliten el aprendizaje (considerar los insumos). Programar contingencias de reforzamiento. Permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo. Elaborar instrumentos de evaluación que constaten el logro de los objetivos. <p>Alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ser receptivo a la programación educativa. Responder a las actividades de enseñanza. <p>Bijou (1978) Hernández (1998) Skinner (1970, 1976)</p>	<p>Profesor:</p> <ol style="list-style-type: none"> Tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante en el desarrollo de los contenidos educativos. Estructurar con secuencia lógica los contenidos educativos. Motivar al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje significativo. Buscar la funcionalidad (sentido) de los conocimientos, destrezas, valores, etc. Fomentar estrategias cognoscitivas de exploración y descubrimiento, así como de regulación y planificación. <p>Alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> Participar activamente en el proceso de aprendizaje. Aprender a aprender <p>Ausubel (1976) Coll (1987) Hernández (1998) Novak y Gowin (1984)</p>	<p>Profesor:</p> <ol style="list-style-type: none"> Desarrollar un programa flexible para incorporar los intereses de los alumnos. Proporcionar recursos de aprendizaje de su experiencia personal, libros u otros materiales. Fomentar el aprendizaje participativo. Fomentar la autoevaluación. Inspirar confianza. <p>Alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> Exponer sus iniciativas y necesidades. Participar activamente en el proceso de enseñanza para su realización personal <p>Hernández (1998) Rogers (1989)</p>

(Cuadro no. 4, tomado de: Edna Luna (2000^a) en Bufi 2003)

Continuando con este orden de ideas, Pérez Gómez reconoce una serie de paradigmas didácticos que rigen cualquier tipo de investigación educativa. A lo largo de la historia han surgido diversos modelos pedagógicos que son acogidos dentro de un paradigma determinado. Dichos paradigmas también se han transformado con el tiempo y se han modificado, el autor afirma que: “a lo largo de la evolución del campo didáctico, se ha producido una sustitución de los paradigmas: sobre un primer paradigma presagio-producto, se fue incrustando uno de proceso-producto, al que luego se sumó un paradigma mediacional y luego uno ecológico”. Más aún, señala: “en la actualidad el paradigma presagio-producto no se encuentra vigente y el paradigma proceso-producto ha recibido tantas críticas y ha tenido que producir tantas explicaciones *ad hoc* y reformularse tan frecuentemente que aparece también como un paradigma agotado o irreconocible” (Bufi,2003:16)

Sin embargo, más adelante al llevar a cabo el análisis detallado de los reactivos que conforman el instrumento IASA, veremos que estos dos paradigmas no están tan agotados, lo cual me lleva a reflexionar que tal vez lo que esté agotado sea el instrumento, aunque eso lo discutiremos más adelante. He aquí los paradigmas:

**2) PARADIGMAS DIDÁCTICOS Y EVALUACIÓN DOCENTE DE PÉREZ
GÓMEZ (1996)**

PARADIGMA	CARACTERÍSTICAS	VARIABLES CONSIDERADAS	INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE DERIVADOS DEL PARADIGMA
PRESAGIO-PRODUCTO	La eficacia de la enseñanza es efecto directo de las características físicas y psicológicas de la personalidad del profesor.	<ul style="list-style-type: none"> • Características del profesor • Rendimiento del alumno 	Entusiasmo Compromiso Dominio de la materia Habilidad de comunicación Claridad expositiva Pensamiento lógico Capacidad pedagógica
PROCESO-PRODUCTO	El método es el elemento central en el proceso de aprendizaje. Se basa en la identificación de patrones estables de comportamiento y en el establecimiento de correlaciones entre éstos y el rendimiento académico.	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento del docente en el proceso de enseñanza • Rendimiento académico • Complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje 	Seguimiento de una secuencia lógica en el orden del temario. Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones. Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje. Vinculación de los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente. Elaboración de síntesis o resúmenes de lo revisado y de lo que se va a explicar. Orden de la exposición de temas. Trato respetuoso a todos los estudiantes.
MEDIACIONAL	Paradigma de la enseñanza y el aprendizaje. Reconoce y utiliza dimensiones adicionales como la formación previa y las experiencias personales del profesor y del alumno, el contexto escolar y social y el contexto del aula, como esenciales para determinar el comportamiento de los actores del proceso educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Características personales del alumno y del profesor. • Experiencia del alumno y del profesor. • Actividades y estrategias implicadas en el procesamiento de la información. • Contexto escolar, social y en el aula. 	Cultura general del profesor. Conciencia de la potencialidad de la educación para transformar a los individuos y a la sociedad. Altas expectativas respecto de la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes. Capacidad para el diagnóstico de conocimientos y/o destrezas de los alumnos mediante tests de diagnóstico, observación directa y el análisis de los expedientes de los alumnos. Capacidad para seleccionar, adaptar y/o elaborar materiales de enseñanza. Capacidad para seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje apropiadas para el logro de los objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje. Dominio de los conocimientos relativos a los diferentes estilos cognitivos. Dominio de destrezas didácticas que propicien el desarrollo de valores, aptitudes, actitudes positivas así como la autonomía para el aprendizaje. Dominio de destrezas que propicien el desarrollo del autoconcepto positivo y la interacción constructiva con otros.
ECOLÓGICO	Visualiza todas las acciones recíprocas del proceso enseñanza-aprendizaje. El aula es un complejo sistema de relaciones o intercambios. Pondera la eficacia del profesor respecto a sus alumnos, en el contexto específico.	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de enseñanza-aprendizaje • Comportamiento del alumno y del grupo • El aula • El contexto • Eficacia del profesor 	Habilidad para lograr la participación de los alumnos. Pautas de desarrollo físico, psicológico y social de los estudiantes. Habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo. Utilización de estrategias orientadas a la solución de problemas. Capacidad para estimular el diálogo y el análisis crítico. Apertura para tomar en cuenta la opinión de los alumnos. Uso de evaluaciones orientadas a verificar la comprensión y no la memorización.

(Cuadro no.5, tomado de Fresán y Vera 2000: en Bufi: 2003:18-20)

Asimismo, para el análisis del instrumento IASA, se tomarán en cuenta las diferentes dimensiones de enseñanza que según Luna (2000^a:76) “se deben incluir en todo cuestionario de evaluación ya que éstas y el contenido de los reactivos, constituyen la base de dicha evaluación y una línea importante de investigación para construir una teoría de la enseñanza y el aprendizaje”. Feldman menciona una de lista de indicadores relacionados con la efectividad docente y los categoriza en alta, mediana y baja importancia. He aquí la lista:

3)LISTA DE DIMENSIONES EN USO ANALIZADOS POR FELDMAN (1977,1997, en LUNA (2000^a) Y GARCÍA GARDUÑO (2000).

Dimensiones de alta importancia:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Claridad y entendimiento 2. Estimulación del interés en la materia por parte del profesor. 3. Percepción del impacto de la instrucción (qué tanto aprendió el alumno) 4. Preparación y organización del curso por parte del profesor. 5. Cumplimiento de los objetivos planteados para el curso. 6. Motivación de los estudiantes para que rindan el máximo; fijación de altos estándares de rendimiento(exigencia).
Dimensiones de mediana importancia:
<ol style="list-style-type: none"> 7. Estimulación de la reflexión. 8. Entusiasmo y compromiso. 9. Conocimiento de la materia, de los temas o de la disciplina. 10. Amplitud de conocimiento. 11. Habilidades de comunicación. 12. Nivel de la clase. 13. Relevancia y utilidad de los materiales complementarios. 14. Equidad en la evaluación. 15. Manejo del grupo dentro del salón de clases. 16. Características de personalidad. 17. Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones. 18. Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual. 19. Preocupación y respeto por los estudiantes. 20. Disponibilidad y ayuda. 21. Evaluación general del curso. 22. Evaluación general del instructor. 23. Miscelánea y otros. 24.

Dimensiones de baja o nula importancia:
25. Naturaleza o valía del curso (incluyendo su utilidad y relevancia). 26. Naturaleza, calidad y frecuencia de la retroalimentación profesor-alumno. 27. Naturaleza y utilidad de los materiales de apoyo didáctico. 28. Dificultad del curso y carga de trabajo y contenido. 29. Dificultad del curso (exigencia, cobertura).
Cuadro no.6, citado y adaptado por Bufi:2003: 22-23.

A continuación, procederemos a llevar a cabo el análisis del IASA desde la perspectiva de estos tres parámetros, basándonos en la metodología utilizada por Bufi (2003). La versión A del instrumento (ver Anexo: 3) que corresponde al que se aplica de manera general a profesores de distintas áreas, que imparten materias de corte teórico, dentro de las cuáles se ubica a la Lengua Extranjera (Inglés).

El instrumento se compone de 28 reactivos con opción de respuestas: A) SI B NO o: A)SIEMPRE B)LA MAYORÍA DE LAS VECES C)LA MITAD DE LAS VECES D)POCAS VECES E)NUNCA. Sólo los dos ítems que preguntan acerca de la asistencia tanto del alumno como del profesor presenta porcentajes a manera de opción y otras dos preguntas que abordan el tema de la puntualidad y la entrega de calificaciones hacen referencia a períodos de tiempo. Al inicio del cuestionario se invita al alumno a que responda con honestidad y responsabilidad y se establece su propósito que es: “brindar realimentación a los profesores sobre su desempeño en el aula, así como, orientar los programas de formación actualización y superación académica”. A continuación se analizará cada ítem de manera individual a partir de la clasificación que propone en su estudio, la autora citada previamente.

4.2.2 SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DEL IASA :

Se procedió al análisis, contraste y ubicación de cada reactivo que conforma el IASA, a partir de los criterios delimitados en cada uno de los tres parámetros en que se basó nuestra investigación: El Esquema sobre Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje que propone Luna(2000^a) , los Paradigmas didácticos y evaluación docente de Pérez Gómez (1996) y la lista de dimensiones en uso analizados por Feldman (1977,1997, en Luna(2000^a) y García Garduño (2000) (ver especificaciones en los cuadros que corresponden a cada uno).

Tabla 9: Análisis individual de los reactivos del IASA a partir de 3 enfoques:

Reactivos del IASA	Psicología dominante	Paradigma didáctico	Dimensión en uso
1	Conductual	Presagio-producto	Alta importancia=5
2	Conductual	Proceso-producto	Alta importancia =4
3	Conductual	Presagio-producto	Alta importancia=1
4	Conductual	Presagio-producto	Alta importancia=1
5	Conductual	Presagio-producto	Alta importancia=1
6	Conductual	Presagio-producto	Alta importancia=3
7	Cognoscitivo	Proceso-producto	Alta importancia=3
8	Conductual	Proceso-producto	Mediana imp.= 19
9	Ninguna	Ninguno	Ninguna
10	Ninguna	Presagio-producto	Mediana imp.= 8 y 16
11	Ninguna	Presagio-producto	Mediana imp= 8 y 16
12	Cognoscitivo	Proceso-producto	Mediana imp= 10
13	Cognoscitivo	Ecológico	Mediana imp.= 17 y 18
14	Conductual	Presagio-producto	Mediana imp. = 8 y 16
15	Conductual	Proceso-producto	Mediana imp. = 9
16	Conductual	Presagio-producto	Alta importancia= 1
17	Humanista	Ecológico	Mediana imp. = 15
18	Ninguna	Presagio-producto	Mediana imp. = 8 y 16
19	Conductual	Presagio-producto	Mediana imp.= 9 y 10
20	Conductual	Proceso-prodcuto	Alta importancia= 4
21	Humanista	Proceso-producto	Mediana imp. = 13
22	Cognoscitivo	Ecológico	Mediana imp. = 17
23	Conductual	Presagio-producto	Mediana imp.= 21
24	Ninguno	Proceso-producto	Mediana imp. = 16
25	Conductual	Proceso-producto	Alta importancia= 3
26	Humanista	Proceso-prodcuto	Mediana imp. = 13
27	Conductual	Proceso-prodcuto	Mediana imp. = 18
28	Ninguno	Proceso-producto	Mediana imp. = 16

4.2.3. Interpretación de resultados

A partir de la información vertida en el cuadro anterior, en donde se hace un análisis detallado de cada reactivo del instrumento, de acuerdo a la Psicología dominante, al paradigma didáctico y a la dimensión en uso en el cual se ubican, resulta evidente, que en lo que se refiere al primer rubro prevalece una marcada tendencia a la Psicología conductual (54% de los reactivos), mientras que sólo un 14% corresponde a la Psicología cognoscitiva, un 10% a la Humanista y el resto no se catalogó en ninguna corriente, debido a que se trataba de reactivos concernientes a la asistencia y puntualidad de profesores y alumnos.

Ahora bien, en lo relativo al Paradigma didáctico, prevalecieron de forma equitativa los dos primeros paradigmas Presagio-producto(42.85%) y Proceso-producto(42.85%), mientras que el Ecológico(10.71%) sólo apareció en tres ocasiones y el Mediacional fue nulo. En otras palabras, aspectos tan relevantes como propiciar valores, motivación y actitudes positivas son ignorados por completo.

Asimismo, en cuanto a las dimensiones en uso se detectó un balance entre las que se consideran de Alta y Mediana importancia. Se procedió a ubicar cada reactivo según el número que se le asignó por orden de importancia. Cabe señalar, que con respecto a las dimensiones de alta, mediana y baja importancia, Bufi señala:

Las dimensiones resaltadas por Feldman son las de uso más frecuente, las que se suelen relacionar con la eficacia docente, en diversos países. El interés de esta lista es que reúne una información comprobada universalmente. Sin embargo, se observa que las dimensiones señaladas como de alta importancia corresponden en su mayoría a un paradigma presagio-producto (claridad y entendimiento, preparación y organización del curso, cumplimiento de objetivos) y a un paradigma proceso-producto (percepción del impacto de la instrucción), más que a los paradigmas mediacional o ecológico. Varias de las dimensiones que nos parecen importantes dejaron de serlo en los cuestionarios en uso según Feldman como: Estimulación de la reflexión; Conocimiento de la materia, de los temas o de la disciplina; Amplitud de conocimiento; Habilidades de comunicación; Manejo del grupo dentro del salón de clases; Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones; Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual, etc. (Bufi 2003:21)

En efecto, las dimensiones que menciona Bufi como importantes, ya que concuerdan con la metodología de enseñanza de lenguas que favorece el enfoque comunicativo, y según la

propuesta de Feldman son de mediana y baja importancia, ni siquiera figuran dentro del instrumento IASA. Llama la atención, lo que afirma Pérez Gómez y que se citó anteriormente, acerca de que prácticamente el paradigma presagio-producto y el proceso-producto ya son obsoletos. Lo mismo ocurre con la psicología conductual, que hace tiempo dejó de estar vigente en las tendencias didácticas actuales y que sin embargo en este instrumento prevalecen, lo cual da cuenta del gran rezago en materia de evaluación de la docencia que permea a través de su práctica.

Prevalece una preocupación muy marcada por el comportamiento del profesor en lo que se refiere al cumplimiento de objetivos, la disciplina, la puntualidad, la asistencia, la aplicación de exámenes, incluso hay reactivos que se interrelacionan y piden la misma información pero con otros términos, con la finalidad de crear filtros. “ La noción de control es omnipresente; control sobre el profesor, control sobre el aprendizaje mediante exámenes, control sobre el alumno que también debe cumplir con sus obligaciones” (Bufi, 2003:170). Se observa una clara tendencia a evaluar las características personales del sujeto “profesor” y no su labor docente. De hecho, más de 15 reactivos comienzan con la frase: “El Profesor...”. Predomina en casi todo el instrumento una visión de corte tradicionalista, en donde el profesor tiene el papel activo y dominante y el papel del alumno está ausente en cuanto a participación, construcción de conocimiento, capacidad de análisis crítico, etc. y sólo debe limitarse a repetir, memorizar, permanecer callado, disciplinado y en orden. Únicamente, en tres reactivos se aborda el manejo de didácticas grupales y el fomento a la participación del alumno. Esto, resulta totalmente contradictorio con lo que se plantea en el programa de estudios de la ENP, correspondiente a la materia de Inglés, donde se propone un enfoque comunicativo nocional-funcional que fomenta la participación activa de los alumnos mediante el uso de dinámicas grupales y aprendizaje colaborativo y en donde el estudiante tiene la oportunidad de expresar su propia realidad significativamente y donde el papel del profesor se limita a ser un monitor y guía. Además, como se trabaja con escenificaciones de diálogos, actividades auditivas y visuales, juegos, etc. los alumnos perciben un ambiente relajado y por lo tanto presuponen poca disciplina, ya que no deben permanecer todo el tiempo sentados frente al pizarrón, escuchando lo que el maestro dice y sin hablar. Esto trae como consecuencia que los profesores de lenguas sean frecuentemente

evaluados con un perfil bajo, como se precisó anteriormente, en relación a los reactivos 8 y 28, por citar sólo un ejemplo.

A nuestro parecer, en el presente cuestionario, domina una perspectiva poco actual y tradicionalista que de ninguna manera evalúa el desempeño docente, sino al sujeto. Resulta claro, a través del presente análisis, del estudio de los rasgos de la disciplina y mediante las opiniones vertidas por los profesores, que el IASA no es un instrumento pertinente para evaluar la labor de un profesor de Inglés, debido a la naturaleza de la disciplina y a que no es compatible, ni congruente con el tipo de enfoque que se plantea en el programa de estudios de Inglés, vigente en la ENP, por lo tanto no puede evaluar de una manera fidedigna, justa y veraz. Esto nos lleva a reflexionar, que si se consideró la creación de una versión B, para evaluar las materias prácticas como Educación Física u Opción técnica, bien podría crearse un nuevo instrumento dirigido específicamente a evaluar a los profesores de idiomas, puesto que aunque la materia está categorizada como teórica, realmente debería contemplarse como una asignatura teoría-práctica al igual que materias como Biología, Física o Química, que cuentan con su clase teórica y sus horas de laboratorio. Actualmente, se ha equipado a los nueve planteles de la ENP y del CCH con laboratorios de idiomas, lo cual es un indicador que apoya lo anterior. Asimismo, ha surgido una nueva propuesta educativa a nivel mundial que está permeando en los niveles básicos y a nivel bachillerato: el aprendizaje basado en competencias: “se considera como una compleja combinación de conocimientos, actitudes, destrezas y valores, que se manifiestan en el contexto de la ejecución de la tarea” (Benilde, 2008). Es muy probable que se promueva una próxima revisión a los planes y programas de estudio vigentes en la ENP y que adopte aspectos de este enfoque metodológico y en ese caso habría una razón más para llevar a cabo una modificación al cuestionario de evaluación de la docencia, de lo contrario, al igual que sucede actualmente, no sería congruente con la nueva propuesta. La enseñanza-aprendizaje de los idiomas tiene un carácter muy particular y no puede utilizarse un cuestionario genérico para evaluar a sus profesores.

4.3.REFLEXIÓN FINAL:

A través de este estudio de caso y el análisis del instrumento IASA que se llevó a cabo a lo largo de la presente investigación, resulta innegable la implementación de una política de evaluación en todos los ámbitos educativos para lograr un progreso genuino y una mejora real en la calidad de la enseñanza. Asimismo, la evaluación debe considerarse como una medida formativa y de perfeccionamiento hacia cualquier instancia que se dirija, llámese: currículo, institución, alumno o profesor. Sin embargo, es preciso que para que dicha evaluación sea justa, pertinente, congruente y de calidad, es fundamental ubicarla dentro del contexto específico en la que se va a realizar. En otras palabras, no es válido llevar a cabo prácticas evaluativas generales u homogéneas que procedan de entornos externos, por ejemplo, aplicar un instrumento genérico de evaluación del desempeño docente a todos los profesores procedentes de diversos cuerpos colegiados y que imparten materias específicas en diferentes grados, como es el caso que nos ocupa en este estudio de caso.

A lo largo del primer capítulo se presentó un panorama general de los distintos conceptos de evaluación, así como de diversos tipos de evaluación a nivel: institucional, curricular, del aprendizaje y de la docencia. Nuestra investigación se centró en esta última y se llegó a la conclusión de que la evaluación de la docencia constituye un proceso integral, que debe ir orientado a la búsqueda del perfeccionamiento, la excelencia y la calidad desde una perspectiva cualitativa, no cuantitativa y además debe realizarse tomando en consideración el contexto. De ahí que la calidad y la pertinencia se conciben como un binomio. Sin calidad no hay pertinencia, ni viceversa: “La calidad no puede verse separada de la pertinencia, debe existir congruencia entre proceso y resultados de una práctica de evaluación con las expectativas y demandas sociales” (Anuies,2006). Otro aspecto que se destacó en este estudio fue el carácter multirreferencial que toda evaluación debe tener para que sea justa. El contar con diversas fuentes de información enriquece y le da validez a cualquier práctica de este tipo. En el caso de la labor docente, además del punto de vista del alumno, que es muy importante, debemos contar con una autoevaluación, un criterio de pares y otros recursos como: informes, portafolio y productos académicos.

Otro aspecto que cabe destacar, fue el delimitar “el deber ser” de un buen profesor, basándonos en valores como la ética, la responsabilidad, la tolerancia, así como, la vocación. Además, vimos que existe la otra cara de la moneda como son, las simulaciones y una serie de prácticas poco éticas que se dan entre profesor-alumno, profesor-profesor, institución-profesor, como ejemplo, tenemos el que los profesores negocien calificaciones con los alumnos para obtener una buena evaluación y el que la institución maneje en el discurso oficial que la evaluación de la docencia se realiza con fines de retroalimentación y superación, mientras que en la realidad se trata de una medida de control administrativo para otorgar estímulos económicos y promociones. En términos generales, se puede decir que “el deber ser” de un docente debe estar delimitado por la institución, por el contexto particular en el que esté inmerso y por las características de la materia que imparte. En este sentido, nuestra postura a lo largo de todo el documento, coincide con la de los especialistas que señalan: “ante la complejidad y posibilidades existentes para evaluar la docencia, se propone que dicha evaluación sea plural en el sentido de un abordaje multidimensional, multiagente, multinstrumental y, además de estar contextualizada, necesita rescatar una perspectiva humanista con fines formativos (Aguirre et al, en Rueda 2008, p.135).

Además, a través de la mirada de profesores y alumnos fue posible aclarar algunos cuestionamientos planteados al inicio de la investigación, como el que sí es importante evaluar la práctica docente, más no al docente como sujeto. También, que los actores involucrados en dicha práctica: profesores y alumnos, deben participar en el diseño y modificación de los instrumentos, ya que el objetivo principal de la implementación de dichos cuestionarios debe ser la retroalimentación para corregir fallas y mejorar. En cuanto al instrumento, se mencionó que no es el más adecuado, ya que no toma en cuenta el carácter específico de la disciplina y el enfoque metodológico que subyace a ésta.

Por último, mediante un análisis detallado del instrumento IASA, se pudo vislumbrar una incongruencia y un desfase de tiempo, en cuanto a paradigmas didácticos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y dimensiones en uso, en relación con los programas de estudio vigentes, al carácter específico y enfoque metodológico de la disciplina. En otras palabras, el instrumento requiere actualizarse, puesto que sus parámetros de evaluación corresponden a un modelo de enseñanza tradicional, con una aproximación conductual que ya no está vigente. Nuestro deseo, es que esta investigación sirva como una aportación a la institución,

para crear mecanismos más justos, válidos y pertinentes de evaluación hacia la labor cotidiana que realizan los docentes, en el caso particular que nos ocupa, los profesores de Inglés de la Escuela Nacional Preparatoria. Cabe destacar, que a nivel medio superior existe muy poca investigación de esta índole, ya que los trabajos sobre evaluación de la docencia se han centrado en el nivel superior. Sin embargo, ni La Escuela Nacional Preparatoria, ni el Colegio de Ciencias y Humanidades pueden verse como entidades separadas o aisladas de la Universidad Nacional Autónoma de México, ya que forman parte de un sistema educativo integral que tiene sus bases de formación y profesionalización en el nivel bachillerato y culmina en el Posgrado. De ahí, la enorme importancia que reviste este nivel educativo en el entorno social y político de México. Aunado a esto, la asignatura de Inglés, es la herramienta que les permitirá a los alumnos insertarse en un mundo globalizado y acceder a otras culturas, así como, ingresar al mercado laboral, tan competido actualmente. Sea cual sea la licenciatura o especialidad que elija el estudiante, el inglés estará permeando en la información bibliográfica que consulte, en las conferencias a las que asista, en la obtención de becas, en la solicitud de empleo, en la entrevista de trabajo, etc. De ahí la enorme importancia que tanto los profesores de inglés, como los que imparten otras materias a cualquier nivel, sean evaluados de manera pertinente y adecuada.

Por último, quisiera precisar que los estudiosos del tema proponen un modelo de evaluación de la docencia que se ajusta a cualquier nivel y entorno, ya que parte de los aspectos esenciales que deben considerarse en todo instrumento, como son: 1) La filosofía educativa y misión de la institución, 2) el modelo curricular, 3) el modelo pedagógico, 4) el perfil docente contextualizado (en la disciplina particular que éste imparte), 5) la opinión de los profesores y alumnos sobre qué evaluar de la práctica docente, 6) el análisis de otros instrumentos de universidades nacionales e internacionales, 7) la literatura especializada. Concluyen, “que la evaluación mediante cuestionarios de opinión a los estudiantes es sólo un medio y no deben ser la única fuente de información, y que el enfoque de dicha evaluación debe ser formativo de perfeccionamiento docente” (Loredo y Grijalva en Rueda 2000:187). Desde esta perspectiva, vemos que a lo largo de este estudio de caso, se han revisado todos los aspectos mencionados en el modelo anterior, a excepción del análisis contrastivo con instrumentos de otras instituciones. Queda pues ahí, un tema más de discusión para abordar en otro momento y tal vez por alguien más.

ANEXO 1

CUESTIONARIO 1

Encuesta dirigida a Profesores de Inglés de la ENP sobre El Instrumento de Apoyo a la Superación Académica (IASA) antes CAD.

NOMBRE: _____ **SEXO:** F M
FORMACIÓN ACADÉMICA: _____
PLANTEL DE ADSCRIPCIÓN: _____
CATEGORÍA: _____ **ANTIGÜEDAD:** _____
MATERIA(S) QUE IMPARTE: _____ **NO. DE HORAS:** _____

Responde de manera afirmativa o negativa a las siguientes preguntas y si lo consideras pertinente fundamenta tu respuesta o anota tu opinión o sugerencia en el renglón que se añade debajo de cada enunciado.

1. ¿Estás de acuerdo en ser evaluado por tus alumnos? SI NO

2. ¿Crees que el instrumento tiene como finalidad evaluar tu desempeño docente? SI NO

3. ¿Crees que el instrumento utilizado es el adecuado? SI NO

4. ¿Dicho instrumento te ofrece retroalimentación para mejorar tu práctica docente? SI NO

5. ¿Crees que el profesor debe participar en la elaboración de un instrumento como éste?
SI NO

6. ¿Consideras que las preguntas del IASA reflejan tu desempeño en relación con la materia que impartes?
SI NO

7. ¿Consideras que los resultados de este cuestionario deben tomarse en cuenta para otorgamiento de estímulos o reclasificaciones? SI NO

8. ¿Crees que para efectuar una evaluación objetiva de tu práctica docente deben tomarse en cuenta otras fuentes (colegas, informes, autoridades, portafolios, etc)? SI NO

A continuación se te presentan diez indicadores que tienen que ver con los aspectos más relevantes y generales para evaluar a los profesores. Ordénalos en escala ascendente del 1 (más importante) al 10 (menos importante), según tu criterio y agrega en los renglones siguientes los que consideres necesarios incluir y que estén relacionados con tu materia.

DOMINIO DE LA ASIGNATURA	_____
ESTRUCTURACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS	_____
ORGANIZACIÓN DE LA CLASE	_____
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	_____
DISPOSICIÓN PARA PROPICIAR UNA BUENA INTERACCIÓN	_____
CLARIDAD EXPOSITIVA	_____
ACLARACIÓN DE DUDAS	_____
PUNTUALIDAD Y ASISTENCIA	_____
UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS	_____
CONTROL Y DISCIPLINA	_____
OTRA(S)	_____

Sugerencias u observaciones:

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO 2
CUESTIONARIO 2

Encuesta dirigida a los alumnos de la ENP sobre El Instrumento de Apoyo a la Superación Académica (IASA) antes CAD.

NOMBRE: _____

EDAD: _____

SEXO: _____

GRADO: _____

1. ¿Te parece importante evaluar a tus profesores? SI NO (Marca con una "X")
¿ Porqué? _____

2. ¿Consideras que los resultados del CAD serán de utilidad para tus profesores? SI NO
¿ Porqué? _____

3. Las preguntas que respondiste acerca del desempeño de tus profesores te parecieron:
(Puedes marcar más de una opción)

A) CLARAS _____

B) REPETITIVAS _____

C) COMPLICADAS _____

D) COMPENSIBLES _____

E) PRECISAS _____

4. Te parece que el número de preguntas (38 en total) es:

A) SUFICIENTE _____

B) EXCESIVO _____

C) POCO _____

5. ¿Consideras que la mayoría de preguntas se ajustan a los profesores de todas tus materias? SI NO

¿ Porqué? _____

A continuación se te presentan diez indicadores que tienen que ver con los aspectos más relevantes para evaluar a tus profesores. Ordénalos de mayor a menor (1-10) según la importancia que tienen para tí. Si así lo deseas puedes incluir alguna otra que te parezca necesaria.

DOMINIO DE LA ASIGNATURA _____

ESTRUCTURACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS _____

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE _____

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE _____

DISPOSICIÓN PARA PROPICIAR UNA BUENA INTERACCIÓN _____

CLARIDAD EXPOSITIVA _____

ACLARACIÓN DE DUDAS _____

PUNTUALIDAD Y ASISTENCIA _____

UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS _____

CONTROL Y DISCIPLINA
OTRA(S) _____

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO 3

UNAM-ENP Coordinación General de Cómputo Depto. de Evaluación y Seguimiento INSTRUMENTO IASA versión A

Este cuestionario tiene como propósito brindar realimentación a los profesores sobre su desempeño en el aula, así como, orientar los programas de formación, actualización y superación académica, por lo que es importante que lo respondas con honestidad y responsabilidad.

A continuación deberás proporcionar tu número de cuenta, el cual sólo se utilizará con fines estadísticos.

¡POR TU COLABORACIÓN, MUCHAS GRACIAS!

1. El profesor dio a conocer el programa de la materia al inicio del curso.
A) SI B) NO
2. El profesor ha seguido el programa durante el curso (si nunca dio a conocer el programa de la materia, responde “E”).
A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA
3. El profesor repite las definiciones textuales de los libros, sin explicarlas o analizarlas.
A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA
4. El profesor impone su criterio, sin suficientes explicaciones, cuando surgen diferencias entre su punto de vista y el de los alumnos.
A)SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

5. El profesor explica las condiciones de calidad que tomará en consideración para calificar los trabajos que pide.
- A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES
D) POCAS VECES E) NUNCA
6. Después de realizar una evaluación, el profesor analiza los resultados con el grupo.
- A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES
D) POCAS VECES E) NUNCA
7. Las preguntas de los exámenes requieren que los alumnos hagan uso de los conocimientos adquiridos.
- A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES
D) POCAS VECES E) NUNCA
8. El profesor mantiene la disciplina, por lo que la clase se da en orden.
- A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES
D) POCAS VECES E) NUNCA
9. El porcentaje de mi asistencia a este curso es:
- A) Menor al 60%
B) Del 60% al 79%
C) Del 80% al 85%
D) Del 86% al 94%
E) Del 95% al 100%
10. El profesor entrega la calificación de un examen o trabajo:
- A) Nunca la entrega
B) A más tardar en las siguientes 4 semanas
C) A más tardar en las siguientes 3 semanas
D) A más tardar en las siguientes 2 semanas
E) A más tardar en la siguiente semana
11. La asistencia del profesor, a partir de la primera clase, fue:
- A) Menor al 60%
B) Del 60% al 79%

- C) Del 80% al 85%
- D) Del 86% al 94%
- E) Del 95% al 100%

12. Cuando el profesor define en clase algún concepto o principio general, pone ejemplos que ilustran claramente ese principio o concepto.

- A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

13. El profesor favorece que el alumno exprese opiniones fundamentadas o constructivas.

- A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

14. El profesor da a conocer al grupo las calificaciones correspondientes a los períodos oficiales de evaluación o bimestres.

- A) SI B) NO

15. Al finalizar un tema, el profesor hace un resumen señalando los conceptos más importantes de dicho tema.

- A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

16. Las explicaciones del profesor son poco claras e insuficientes y no permiten entender con claridad los temas.

- A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

17. El profesor utiliza técnicas encaminadas a mejorar el aprendizaje, por ejemplo: ejercicios, dinámicas grupales, guías de estudio o cuestionarios, etc.

- A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

18. Generalmente el profesor llega al salón:

- A) Más de 20 min tarde
- B) Máximo 20 min tarde
- C) Máximo 15 min tarde
- D) Máximo 10 min tarde

E) Puntualmente o máximo 5 min tarde

19. El profesor responde con claridad a las preguntas formuladas en clase.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

20. Durante el desarrollo de la clase, el profesor pasa de un tema a otro sin mostrar continuidad.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

21. El profesor utiliza recursos didácticos para apoyar los contenidos de la materia, por ejemplo: artículos impresos, ilustraciones, pizarrón, computadora, películas, equipo especializado, etc.

A) SI B) NO

22. El profesor facilita la participación de los alumnos en clase.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

23. Las evaluaciones tienen poca relación con lo visto en clase y con las tareas asignadas.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

24. El profesor permite que el grupo o que algunos compañeros le falten el respeto.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

25. El profesor hace comentarios o señala lo correcto e incorrecto, después de calificar exámenes, trabajos, investigaciones, etc.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

26. Los recursos didácticos que el profesor utiliza (artículos impresos, ilustraciones, pizarrón, etc.) están claramente relacionados con el contenido del tema. Si el profesor no utiliza recursos didácticos, responde con la letra "E".

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS

VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

27. La forma en que el profesor dirige la clase permite a los alumnos obtener conclusiones.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

28. La clase se lleva a cabo en forma ruidosa o desordenada ya que el profesor permite la indisciplina.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

ANEXO 4

UNAM-ENP Coordinación General de Cómputo Depto. de Evaluación y Seguimiento INSTRUMENTO IASA versión B

Este cuestionario tiene como propósito brindar realimentación a los profesores sobre su desempeño en el aula, así como, orientar los programas de formación, actualización y superación académica, por lo que es importante que lo respondas con honestidad y responsabilidad.

A continuación deberás proporcionar tu número de cuenta, el cual sólo se utilizará con fines estadísticos.

¡POR TU COLABORACIÓN, MUCHAS GRACIAS!

1. El profesor dio a conocer el programa de la materia al inicio del curso.
A) SI B) NO
2. El profesor ha seguido el programa durante el curso (si nunca dio a conocer el programa de la materia, responde "E").
A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA
3. El profesor repite las definiciones textuales de los libros, sin explicarlas o analizarlas.
A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA
4. La explicación que el profesor hace de un tema o ejercicio me facilita realizar la tarea.
A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA
5. El profesor explica las condiciones de calidad que tomará en consideración para calificar los trabajos que pide.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

6. Después de realizar una evaluación, el profesor analiza los resultados con el grupo.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

7. Las preguntas de las clases, los trabajos, los ejercicios y los exámenes, requieren que el alumno haga uso de los conocimientos y/o habilidades adquiridas.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

8. El profesor mantiene la disciplina, por lo que la clase se da en orden.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

9. El porcentaje de mi asistencia a este curso es:

- a. Menor al 60%
- b. Del 60% al 79%
- c. Del 80% al 85%
- d. Del 86% al 94%
- e. Del 95% al 100%

10. El profesor entrega los resultados de una evaluación:

- A) Nunca la entrega
- B) A más tardar en las siguientes 4 semanas
- C) A más tardar en las siguientes 3 semanas
- D) A más tardar en las siguientes 2 semanas
- E) A más tardar en la siguiente semana

11. La asistencia del profesor, a partir de la primera clase, fue:

- a. Menor al 60%
- b. Del 60% al 79%
- c. Del 80% al 85%
- d. Del 86% al 94%

e. Del 95% al 100%

12. Las prácticas y ejercicios que el profesor pide realizar, sirven para tener un mejor manejo del tema que se está revisando.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

13. El profesor favorece que el alumno exprese opiniones fundamentadas o constructivas.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

14. El profesor da a conocer al grupo las calificaciones correspondientes a los períodos oficiales de evaluación o bimestres.

A) SI B) NO

15. El profesor hace notar los puntos o temas de importancia de cada clase al señalar la relevancia de algunos conceptos.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

16. Cuando el profesor explicaba alguna nueva técnica o concepto, ponía ejercicios o actividades que facilitaban su aprendizaje.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

17. Durante el desarrollo de la clase el profesor pasa de un tema a otro sin mostrar continuidad.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

18. Generalmente el profesor llega al salón:

- a. Más de 20 min tarde
- b. Máximo 20 min tarde
- c. Máximo 15 min tarde
- d. Máximo 10 min tarde

e. Puntualmente o máximo 5 min tarde

19. El profesor responde con claridad a las preguntas formuladas en clase.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

20. Las actividades prácticas que se realizan durante la clase se desarrollan de manera improvisada y sin organización.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

21. El profesor utiliza recursos didácticos para apoyar los contenidos de la materia, por ejemplo: artículos impresos, ilustraciones, pizarrón, computadora, películas, equipo especializado, etc.

A) SI B) NO

22. El profesor facilita la participación de los alumnos en clase.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

23. Las evaluaciones tienen poca relación con lo visto en clase y con las tareas asignadas.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

24. El profesor permite que el grupo o que algunos compañeros le falten el respeto.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

25. El profesor hace comentarios o señala lo correcto e incorrecto, después de calificar exámenes, prácticas, trabajos, ejercicios, etc.

A) SIEMPRE
B) LA MAYORÍA DE LAS VECES
C) LA MITAD DE LAS VECES
D) POCAS VECES
E) NUNCA

26. Los recursos didácticos que el profesor utiliza (artículos impresos, ilustraciones, pizarrón, etc.) están claramente relacionados con el contenido del tema. Si el profesor no utiliza recursos didácticos, responde con la letra “E”.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

27. La forma en que el profesor dirige la clase permite a los alumnos obtener conclusiones o elaborar un resumen al finalizar un tema o unidad.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

28. La clase se lleva a cabo en forma ruidosa o desordenada ya que el profesor permite la indisciplina.

A) SIEMPRE B) LA MAYORÍA DE LAS VECES C) LA MITAD DE LAS VECES D) POCAS VECES E) NUNCA

ANEXO 5



Universidad Nacional Autónoma de México
Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria

Reporte Individual
Ciclo Escolar 2008 - 2009



LLATA DOHRMAN YOLANDA G DE LA
COLEGIO: LENGUAS EXTRANJERAS
PLANTEL: ERASMO CASTELLANOS QUINTO (2)

FOLIO: 2174

ANEXO 5

RUBROS / INDICADORES	PUNTAJE
ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD	
Asiste regularmente al salón de clases.	90.00
Llega puntualmente al salón de clases.	81.60
CUMPLIMIENTO DEL PROGRAMA DE LA MATERIA	
Da a conocer el programa de la materia al inicio del curso.	100.00
Imparte las clases de acuerdo con el programa.	91.40
HABILIDAD PARA EXPLICAR LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS DE LA MATERIA	
Explica o analiza las definiciones contenidas en la bibliografía correspondiente.	82.80
Cuando define algún concepto o principio general, utiliza ejemplos que lo ilustran claramente.	89.60
Las explicaciones que brinda a los alumnos, les permiten entender con claridad los temas revisados en clase.	87.00
Responde claramente a las preguntas formuladas en clase.	93.00
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Al finalizar un tema, hace un resumen señalando los conceptos más importantes.	80.00
Utiliza técnicas y actividades encaminadas a mejorar el aprendizaje, por ejemplo: ejercicios, dinámicas grupales, guías de estudio o cuestionarios, etcétera.	88.80
Durante el desarrollo de la clase, pasa de un tema a otro mostrando continuidad.	95.00
Promueve que los alumnos obtengan sus propias conclusiones al finalizar un tema o unidad.	87.80
USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS	
Utiliza recursos didácticos para apoyar los contenidos de la materia, por ejemplo: artículos impresos, ilustraciones, pizarrón, computadora, películas, equipo especializado, etcétera.	100.00
Los recursos didácticos que utiliza, están claramente relacionados con el contenido del tema.	88.20
FOMENTO A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN CLASE	
Cuando surgen diferencias entre su punto de vista y el de los alumnos, los convence a través de explicaciones fundamentadas.	90.60
Favorece que el alumno exprese opiniones fundamentadas o constructivas.	90.80
Facilita la participación de los alumnos en clase.	93.00
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	
Explica las condiciones de calidad que tomará en consideración para calificar los trabajos, ejercicios o exámenes.	88.40
Las preguntas de los exámenes requieren que los alumnos hagan uso de los conocimientos adquiridos.	97.80
Da a conocer al grupo las calificaciones correspondientes a los períodos oficiales de evaluación o bimestres.	100.00
Las evaluaciones tienen relación con lo visto en clase y con las tareas asignadas.	93.20
REALIMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE LAS EVALUACIONES	
Después de realizar una evaluación, analiza los resultados con el grupo.	86.40
Entrega la calificación de un examen o trabajo oportunamente.	91.20
Hace comentarios a los alumnos o les señala lo correcto e incorrecto, después de calificar exámenes, trabajos, investigaciones, etc.	91.80
MANEJO DE GRUPO	
Mantiene la disciplina en el salón de clases.	80.00
No permite que los alumnos le falten al respeto.	95.80
La clase se lleva a cabo en forma ordenada, ya que no permite la indisciplina.	84.60
RESULTADO GLOBAL:	4 90.20

ESTIMADO(A) PROFESOR(A):

Con el ánimo de brindarle información con relación a la opinión de sus alumnos sobre su labor docente frente a grupo, la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria le presenta, en el reverso de esta hoja, el reporte individual del Instrumento de Apoyo a la Superación Académica (IASA).

Como puede observar, el reporte contiene sus datos de identificación, así como una tabla con dos columnas: en la primera, se encuentran los rubros que conforman el IASA con sus respectivos indicadores y, en la segunda, los puntajes obtenidos en cada uno de ellos. El valor máximo de cada indicador es de 100 puntos y representa la opinión promedio de los alumnos que respondieron el cuestionario.

En la parte inferior de la tabla se encuentra el resultado global que está compuesto por dos valores: el puntaje, que es la suma de los valores ponderados obtenidos en cada indicador y cuyo valor máximo también es de 100 puntos; y el resultado -que va de 1 a 5- en el que se ubica su puntaje, considerando el valor mínimo y máximo, así como la media obtenida por su colegio académico.

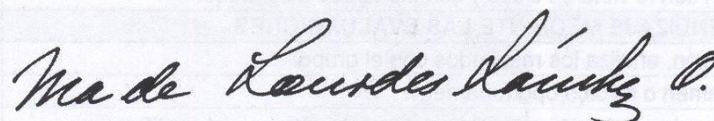
Es importante mencionar que este cuestionario tiene una doble finalidad: brindarle información útil para su labor diaria en el aula, y obtener la información necesaria para que la Dirección General pueda programar y desarrollar nuevas acciones que permitan superar los problemas detectados y, de esta manera, elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Vale la pena resaltar algunos mecanismos de control diseñados para validar la información recabada a través del cuestionario:

1. El sistema de cómputo, a través del cual los alumnos responden el cuestionario, únicamente les presenta a los profesores con quienes están oficialmente inscritos y con quienes obtuvieron calificaciones diferentes a NP, en cualquiera de los períodos de evaluación que preceden a la aplicación de este instrumento. De esta manera se garantiza que sólo opinen sobre su desempeño los estudiantes que asistieron regularmente a su clase.
2. Se verifica que se recabe la opinión de más del 50% de los alumnos que cumplen con el criterio anterior en el total de sus grupos, lo que incrementa la validez de sus resultados en los indicadores que conforman este instrumento.
3. El cuestionario incluye reactivos de control que se encuentran relacionados, a fin de eliminar aquellos cuyas respuestas son inconsistentes. Asimismo, cuenta con un reactivo sobre la asistencia de los alumnos al curso, el cual permite invalidar aquellos que reportan una asistencia menor al 80%.

Espero que la presente información le sea de utilidad, y aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE,
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
MÉXICO, D. F., A 30 DE ABRIL DE 2009.



LIC. MA. DE LOURDES SÁNCHEZ OBREGÓN
DIRECTOR GENERAL DE LA E.N.P.

ANEXO 6

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA



**REPORTE INDIVIDUAL
CICLO ESCOLAR 2005-2006**



NOMBRE
COLEGIO:
PLANTEL:

FOLIO:

VERSIÓN A

ANEXO 6

RUBROS/INDICADORES	PUNTAJE
ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD	
Asiste regularmente al salón de clases.	
Llega puntualmente al salón de clases.	
CUMPLIMIENTO DEL PROGRAMA DE LA MATERIA	
Da a conocer el programa de la materia al inicio del curso.	
Imparte las clases de acuerdo con el programa.	
HABILIDAD PARA EXPLICAR LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS DE LA MATERIA	
Explica o analiza las definiciones contenidas en la bibliografía correspondiente.	
Cuando define algún concepto o principio general, utiliza ejemplos que lo ilustran claramente.	
Las explicaciones que brinda a los alumnos, les permiten entender con claridad los temas revisados en clase.	
Responde claramente a las preguntas formuladas en clase.	
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Al finalizar un tema, hace un resumen señalando los conceptos más importantes.	
Utiliza técnicas y actividades encaminadas a mejorar el aprendizaje, por ejemplo: ejercicios, dinámicas grupales, guías de estudio o cuestionarios, etcétera.	
Durante el desarrollo de la clase, pasa de un tema a otro mostrando continuidad.	
Promueve que los alumnos obtengan sus propias conclusiones al finalizar un tema o unidad.	
USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS	
Utiliza recursos didácticos para apoyar los contenidos de la materia, por ejemplo: artículos impresos, ilustraciones, pizarrón, computadora, películas, equipo especializado, etcétera.	
Los recursos didácticos que utiliza, están claramente relacionados con el contenido del tema.	
FOMENTO A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN CLASE	
Cuando surgen diferencias entre su punto de vista y el de los alumnos, los convence a través de explicaciones fundamentadas.	
Favorece que el alumno exprese opiniones fundamentadas o constructivas.	
Facilita la participación de los alumnos en clase.	
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	
Explica las condiciones de calidad que tomará en consideración para calificar los trabajos, ejercicios o exámenes.	
Las preguntas de los exámenes requieren que los alumnos hagan uso de los conocimientos adquiridos.	
Da a conocer al grupo las calificaciones correspondientes a los períodos oficiales de evaluación o bimestres.	
Las evaluaciones tienen relación con lo visto en clase y con las tareas asignadas.	
REALIMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE LAS EVALUACIONES	
Después de realizar una evaluación, analiza los resultados con el grupo.	
Entrega la calificación de un examen o trabajo oportunamente.	
Hace comentarios a los alumnos o les señala lo correcto e incorrecto, después de calificar exámenes, trabajos, investigaciones, etc.	
MANEJO DE GRUPO	
Mantiene la disciplina en el salón de clases.	
No permite que los alumnos le falten al respeto.	
La clase se lleva a cabo en forma ordenada, ya que no permite la indisciplina.	
RESULTADO GLOBAL:	

ANEXO 7

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA



**REPORTE INDIVIDUAL
CICLO ESCOLAR 2005-2006**



NOMBRE
COLEGIO:
PLANTEL:

FOLIO:

VERSIÓN B

ANEXO 7

RUBROS/INDICADORES	PUNTAJE
ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD	
Asiste regularmente al salón de clases.	
Llega puntualmente al salón de clases.	
CUMPLIMIENTO DEL PROGRAMA DE LA MATERIA	
Da a conocer el programa de la materia al inicio del curso.	
Imparte las clases de acuerdo con el programa.	
EMPLEO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PROPIAS DE LA MATERIA	
La explicación que brinda sobre un tema o ejercicio, facilita al alumno realizar la tarea asignada.	
Las prácticas y ejercicios que pide a los alumnos, les permiten tener un mejor manejo de la técnica o tema que se está revisando.	
Resalta los puntos o temas importantes de cada clase.	
Cuando explica alguna nueva técnica o concepto, pone ejercicios o actividades que facilitan su aprendizaje.	
Durante el desarrollo de la clase, pasa de un tema a otro mostrando continuidad.	
Responde claramente a las preguntas formuladas en clase.	
Las prácticas que se realizan durante la clase se desarrollan de manera planeada y organizada.	
Promueve que los alumnos obtengan sus propias conclusiones al finalizar un tema o unidad.	
USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS	
Utiliza recursos didácticos para apoyar los contenidos de la materia, por ejemplo: artículos impresos, ilustraciones, pizarrón, computadora, películas, equipo especializado, etcétera.	
Los recursos didácticos que utiliza, están claramente relacionados con el contenido del tema.	
FOMENTO A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN CLASE	
Cuando surgen diferencias entre su punto de vista y el de los alumnos, los convence a través de explicaciones fundamentadas.	
Favorece que el alumno exprese opiniones fundamentadas o constructivas.	
Facilita la participación de los alumnos en clase.	
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	
Explica las condiciones de calidad que tomará en consideración para calificar los trabajos, ejercicios o exámenes.	
Las preguntas de los exámenes requieren que los alumnos hagan uso de los conocimientos adquiridos.	
Da a conocer al grupo las calificaciones correspondientes a los períodos oficiales de evaluación o bimestres.	
Las evaluaciones tienen relación con lo visto en clase y con las tareas asignadas.	
REALIMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE LAS EVALUACIONES	
Después de realizar una evaluación, analiza los resultados con el grupo.	
Entrega la calificación de un examen o trabajo oportunamente.	
Hace comentarios a los alumnos o les señala lo correcto e incorrecto, después de calificar exámenes, trabajos, investigaciones, etc.	
MANEJO DE GRUPO	
Mantiene la disciplina en el salón de clases.	
No permite que los alumnos le falten al respeto.	
La clase se lleva a cabo en forma ordenada, ya que no permite la indisciplina.	
RESULTADO GLOBAL:	

BIBLIOGRAFÍA

- ABOITES Hugo (1996). *Examen Único, Poder, Dinero y Educación* en Coyuntura, no. 73.
- ABOITES Hugo (1996). *Neoliberalismo y Política Educativa* en Vientos del Sur, no. 7
- ABRAMI d'Apollonia (1990) *Validity of student ratings of instruction: what we know and what we do not*, en Journal of Educational Psychology, vol 82.
- AGUILAR S. Guillermo (1991) *Evaluación de Docentes. Un Problema Abierto* en Perfiles Educativos, no. 53-54.
- ANGULO Rasco J. Félix (1993). *Evaluación del Sistema Educativo; Algunas Respuestas Críticas* en Cuadernos de Pedagogía, no.219.
- ANUIES (2006). **Consolidación y Avance de la Educación Superior en México.**
- ANUIES (1996). **La Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México**, documento presentado en la Asamblea General de la ANUIES e su XXVII sesión ordinaria, Toluca, Edo. De México.
- ARDOINO Jacques (2002). *Consideraciones Teóricas sobre la Evaluación de la Educación* en Rueda M. y Díaz F. coords. *Evaluación de la Docencia Perspectivas Actuales*, México, Paidós Educador.
- ARVIZÓ Octavio (1991). *Sugerencias para la Evaluación en el Aula*, en Didad no. 18, México: UIA.
- AVOLIO (1998). *Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, Buenos Aires, Mary-mar.
- BENILDE GARCÍA, et al (2008). *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior*, en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, vol.1, no 3
- BRASKAMP Y ORY, (1994). **Assesing Faculty Work**, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BUFI Zanón, Sonia.(2003). **La Evaluación de la Docencia Universitaria en Lenguas Extranjeras**, tesis de maestría en Pedagogía, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- CABALLERO PÉREZ Roberto (1992). **La Evaluación Docente**,UNAM, México.

- CABRERA F. y Espín J.V. (1986) **Medición y Evaluación Educativas: Fundamentos teórico prácticos.**
- CANALES A. Gilio M.C.(2008) *La actividad docente en el nivel superior: ¿diferir el desafío?* en Rueda B(coord.) **La Evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica**, IISUE, México.
- CANALES A. y Luna E., (2003) *¿Cuál Política para la Docencia?* En Revista de la Educación Superior, México, Anuies.
- CENTRA, J.R. Froh. Gray y L. Lambert (1987). **Guide to Evaluating Teaching for Promotion and Tenure**, Acton, Copley Publishing Group.
- CRONBACH L.J. (1970). **Essentials of Psychological Testing**, Nueva York, Harper International.
- DELGADO Iía, (2007). **Eticidad y Docencia en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM: Estudio de Caso**, tesis de maestría de Enseñanza Superior, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- DELORS Jacques,(1996).**La Educación encierra un Tesoro**, México, UNESCO.
- DÍAZ B.A., (1986). **Didáctica y Currículum**, México, Nuevomar.
- DÍAZ BARRIGA Frida, et al (1990). **Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior**, México, Trillas.
- DÍAZ BARRIGA Ángel (1993). *La Evaluación Universitaria en el Contexto del Pensamiento Neoliberal*, en Revista de Educación Superior no. 88.
- DÍAZ BARRIGA F.,(2003^a). **Algunas Críticas en torno a los Métodos de Evaluación de Profesores y Abordajes Alternativos.** En Rueda M y Díaz Barriga F. coords.(2003): *La Evaluación de la Docencia en el ámbito universitario. Perspectiva desde la investigación y la intervención profesional.* (en prensa)
- FELDMAN K.A.(1988). *Effective College Teaching from the Student's and Faculty's view: matched or mismatched priorities?*, Research in Higher Education, no. 28.
- FRESÁN y Vera (2000) *La Evaluación de la Actividad Docente*, en Biblioteca de la Educación Superior, Anuies-México.
- GARCÍA GARDUÑO J.M. en Rueda M.(2002). *Las Dimensiones de la Efectividad Docente, Validez y Confiabilidad de los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia: Síntesis de Investigación Internacional en Evaluación de la Docencia*, México, Paidós.

- GIMENO SACRISTÁN José (1993). **Comprender y Transformar la Enseñanza**, Madrid, Morata.
- GLÁZMAN Raquel (1991). *Evaluación Académica, Estímulos y Becas :Los Programas de Pago por Rendimiento en las Universidades*, en Perfiles Educativos 53-54.
- GLÁZMAN Raquel (2001).**Evaluación y Exclusión en la Enseñanza Universitaria**, México, Piados.
- GOETZ, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**, Madrid, Morata.
- GOOD y Mulryan (1997) *Clasificación del profesorado :llamada de atención sobre el control y la evaluación de profesores* en Manual para la evaluación del profesorado, Madrid, La Muralla.
- GRINNELL R.M. (1997). **Social work reasearch & evaluation: Quantitive and qualitive approaches**, Illinois, Peacock Publishers.
- GÚZMÁN Alba, (1992).*Abriendo la Caja Negra de la Evaluación*, en Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa, CIEES-SEP. No. 3
- HERNÁNDEZ R. ,et al (2003). **Metodología de la Investigación**, México, Mc GrawHill.
- HOUSE, E.R. (1994). **Evaluación, Ética y Poder**, Madrid, Morata.
- INEE (2005). **Programme for International Student Assessment (PISA)**, México, SEP.
- INFORME SOBRE EL DESARROLLO EN LA PRÁCTICA, PRIORIDADES Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN, EMITIDO POR EL BANCO MUNDIAL.
- LATAPI P. (1995) *En defensa de la imperfección*. Revista Proceso, México.
- LOREDO, J. (2004) “*Principios orientadores para valorar la práctica docente. Un enfoque holístico*” en; Mario Rueda (coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?, experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, México, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior pp. 47-61
- LOREDO, J. (2003) *Disponibilidad y uso de la tecnología en educación básica. Estudios de Caso*. (coord.) México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- LOREDO, J. (2000). **La Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior**, México, Porrúa.
- LUNA Edna (2002). **La Participación de Docentes y Estudiantes en la Evaluación de la Docencia**, Plaza y Valdés, UABC, México.

- LUNA SERRANO E y Rueda M. (2001). *Participación de Académicos y Estudiantes en la Evaluación de la Docencia en Perfiles Educativos*, no. 93
- MARCHESI y Martín, García C.T. (1998) *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Ed. Alianza, Madrid.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER)
- MARSH y Dunkin (1997) *Students evaluations of university teaching: a multidimensional perspective* en *Effective Teaching in Higher Education*, Nueva York, Agathon Press.
- MARSH Y ROCHE L.A. (1997). *Making Students' evaluation of Teaching Effectiveness Effective*, *American Psychologist*, no.52
- MORÁN OVIEDO P.(1995). **La Docencia como Actividad Profesional**, México, Gernika.
- MORÁN OVIEDO P.(2007) *Hacia una evaluación cualitativa en el aula* en *Revista Reencuentro* no. 48. Análisis de Problemas Universitarios. UAM-Xochimilco, México.
- MORÁN OVIEDO P. (2010) *Aproximaciones teórico-metodológicas entorno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente*, en *Perfiles Educativos*, no.129, IISUE, UNAM, México.
- MORÍN, Edgar (2006b). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. UNESCO, México.
- NARRO ROBLES José. **Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el período 2007-2011**, Enero, 2008.
- NEUMANN R, (1994). *Valuing quality Teaching through recognition of context specific skills*, *The Australian Universities' Review*, no.37.
- OCDE (1996). **Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación**, Educación Superior, México. (Reporte)
- PACHECO Teresa y Díaz Barriga A. (2000). **Evaluación Académica**, CESU-UNAM, México.
- PEREZ GÓMEZ A. (1996). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*, en SACRISTÁN y Pérez Gómez (1989) **La Enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid, Akal.
- POPHAM W. (1993) **Educational Evaluation**, EUA, Allyn and Bacon.

PRESENTACIÓN EN POWER POINT DE LA INFORMACIÓN ACERCA DEL IASA ,
otorgada por la ENP.

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ENP, 1996

PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR SEP-ANUIES-CONACYT 1997,

PROIDES 1986 PROGRAMA INTEGRAL PARA EL DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

QUESADA, C.R. (1988). *Conceptos Básicos de la Evaluación del Aprendizaje*, en Perfiles
Educativos 41-42.

RUEDA M. y Nieto J. (1996). **La Evaluación de la Docencia Universitaria**. UNAM,
México.

RUEDA M. Y Landesmann M. (1999) **¿Hacia una Nueva Cultura de la Evaluación de
los Académicos?** CESU-UNAM, México.

RUEDA et al, (2001). **Evaluar para Comprender y Mejorar la Docencia en la
Educación Superior**. UAM-UNAM, México.

RUEDA M y Díaz Barriga F. (2002). **La Evaluación de la Docencia Perspectivas
Actuales**, México, Paidós.

RUEDA M y Díaz Barriga F. (2004). **La Evaluación de la Docencia en la Universidad**,
CESU-UNAM, México.

RUEDA M coord.(2008)**La Evaluación de los Profesores como recurso para mejorar
su práctica**, IISUE-UNAM, México.

RUEDA M. (2008). *La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas
de México*, en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, vol.1, no.3

SÁNCHEZ, V.M.G (1994). *Un Marco de referencia para el ejercicio de la evaluación del
aprendizaje*. FES Zaragoza. México, en Tópicos de Investigación y Posgrado.Vol.III. No. 3

SESIÓN CONSEJO ACADÉMICO DEL BACHILLERATO (CAB) 19-04-01

SHERMAN ,T. M. (1987). *The Quest for excellence in university teaching*, en Journal of
Higher Education, no.58.

STAKE R.E. (2007). **Investigación por Estudio de Casos**, España, Morata.

STUFFLEBEAM Daniel (1989). **Evaluación Sistemática**, Barcelona, Paidós.

TAYLOR W, Frederick (1911) **Modern History Sourcebook: The Principles of Scientific Management.**

TYLER Ralph (1977). **Principios básicos del Currículo**, Buenos Aires, Troquel.

YURÉN Ma. Teresa (1990) *¿Qué Significa elevar la Calidad de la Educación?*, en Cero en Conducta, vol. 5, no. 17.

ZABALZA BERAZA M. (1990).*Evaluación Orientada al Perfeccionamiento*, en Revista Española de Pedagogía, no. 186

REFERENCIAS ELECTRONICAS:

[www. webometrics.info/index_es.html](http://www.webometrics.info/index_es.html) ,consultada el 26/01/2009