



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

LA EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

SANDRA MIRANDA PÉREZ



ASESORA: **DRA. MARÍA ESTELA RUIZ LARRAGUIVEL**

MÉXICO D.F.

JULIO 2010



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.

DEDICATORIAS

A MARICELA[†]

Por tu comprensión y tu gran ayuda en la culminación de este proyecto. Gracias donde quiera que estés.

A MIS PADRES

Por darme la vida, confiar en mí y por su gran amor.

A SERGIO JR. Y MA. DEL SOCORRO

Por su cariño y paciencia siempre que lo necesite.

A SERGIO

Por ser una gran persona, un excelente esposo y un maravilloso padre.

A GEORGINA PÉREZ PRECIADO

Por impulsarme a concluir una etapa más en mi vida profesional.

A MIS PROFESORES

Por su tiempo y orientación siempre pertinente.

ÍNDICE

Introducción	i
Capítulo 1. Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT)	1
1.1 Antecedentes	
1.2 Desarrollo económico del municipio de Tlalnepantla	
1.3 Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (ITTLA)	
1.4 Organización académico administrativa	
1.5 Departamento de Desarrollo Académico del ITTLA	
1.6 Modelo educativo	
1.6.1 Administración de la retícula con fines de acreditación	
1.6.2 Planes de estudio reticulares	
1.7 Oferta educativa	
Capítulo 2. Evaluación y docencia	27
2.1 La docencia: su conceptualización y sus cualidades	
2.2 Importancia de la evaluación docente	
2.3 Contexto de formación docente en la educación superior	
2.4 Teorías, tendencias y modelos de la formación docente	
Capítulo 3. La evaluación de la docencia en el ITTLA, una valoración crítica	51
Conclusiones y recomendaciones	64
Bibliografía	66

INTRODUCCIÓN

El tema central de este informe académico de actividad profesional es analizar la evaluación al desempeño docente que se realiza en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (ITTTLA) y su vinculación con el programa de actualización profesional y formación docente que se lleva a cabo en el Instituto en dos periodos cada año (enero y junio-julio-agosto).

La evaluación al desempeño docente es una de las actividades sustantivas para el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla ya que a partir de ella se determina el programa de capacitación que la institución requiere para actualizar profesionalmente a los profesores o formarlos en el terreno pedagógico.

La evaluación al considerarse como un proceso permanente, requiere que según el tiempo en que se realice, se le otorgue la debida importancia para alcanzar las metas y objetivos que los documentos normativos, nacionales o institucionales proponen.

La propuesta que hago está conformada en tres capítulos, en el primero como marco de referencia menciono la estructura orgánica que rige al Instituto Tecnológico de Tlalnepantla determinada por la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT), órgano rector de un conjunto de Institutos Tecnológicos distribuidos en toda la república, los cuales ofrecen carreras acordes a la región en que se encuentran ubicados.

El segundo capítulo, es el marco teórico que sustenta la evaluación, la docencia y las teorías, tendencias y modelos de formación docente que se conocen, y que de alguna manera explican claramente al docente y la forma de capacitarlo en beneficio del proceso educativo, punto medular del actual Modelo Educativo para el siglo XXI.

El tercer capítulo se denomina la evaluación de la docencia en el ITTLA, una valoración crítica, al inicio de éste se expone una breve descripción de la trayectoria y experiencia profesional adquirida en el Instituto durante 17 años, al planear y realizar una serie de

actividades que contribuyan al cumplimiento de las funciones que la coordinación de métodos medios educativos tiene encomendadas, entre ellas la evaluación al desempeño docente y su vinculación con la capacitación, conformada por la formación y la actualización docente y profesional, ambos procesos de gran importancia por la información que reportan para la adecuada toma de decisiones.

Explico también cómo se llevan a cabo y tomando en consideración el marco teórico que sustenta este informe a través del análisis como pensamiento crítico me permito valorar que lo que se hace en el instituto por ambos procesos no ha permitido que tengan un gran sentido pedagógico

El apartado de conclusiones y recomendaciones es la culminación de este informe académico de experiencia profesional en el que expongo desde mi formación profesional y experiencia laboral algunas recomendaciones que pueden ayudar a mejorar la forma de llevar a cabo la evaluación y la formación docente, reconociendo que no son las mejores y que puede hacerse más por que ambos procesos sean vistos en primero lugar con sentido pedagógico más que administrativo.

CAPITULO 1. SISTEMA NACIONAL DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS (SNIT)

1.1 ANTECEDENTES

Los primeros institutos tecnológicos surgen en México en 1948, cuando se crea los Institutos Tecnológicos (IT) de Chihuahua y Durango. Poco tiempo después son establecidos los de Saltillo (1951) y Ciudad Madero (1954). Hacia 1955, estos primeros cuatro tecnológicos atendían una población escolar de 1,795 alumnos, de los cuales 1,688 eran hombres y sólo 107 mujeres. En 1957 se establece el IT de Orizaba “con los niveles de preparación técnica de jóvenes, y vocacional para las carreras de ingeniería mecánica y eléctrica, ingeniería química e ingeniería textil” (SEP, 1998: 65, 74 y 75).

En 1958 aparece el libro *La Educación Técnica en México. Institutos Tecnológicos Regionales*, editado por la Secretaría de Educación Pública, en éste se señala “la desincorporación plena de los IT y el inicio de una nueva etapa caracterizada por la respuesta que darán estas instituciones a las necesidades propias del medio geográfico, social y del desarrollo industrial de la zona en que se ubican.” (SEP, 1998: 78)

Al llegar a sus veinte años de existencia, los diecisiete IT existentes estaban presentes ya en catorce estados de la República. En la década siguiente (1968-1978) se fundarán otros 31 institutos tecnológicos distribuidos ahora en 28 entidades del país para alcanzar un total de 48 IT en 1978. Durante esta década se crearon los centros de investigación y apoyo a la educación tecnológica, como “el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Tecnológica (CIIDET) en 1976, en Querétaro y el primer Centro Regional de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), dentro del Tecnológico de Celaya”. (SEP, 1998: 109).

Asimismo también en 1976 “se crea el Consejo del Sistema Nacional del Educación Tecnológica (COSNET) nuevo panorama de organización y con él surge el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, que celebra el 7 de julio de 1977 el primer Simposio de Planificación del Sistema. A partir de entonces la Dirección General de Educación

Técnica e Industrial desaparece, para darle vida a la de Institutos Tecnológicos”. (SEP, 1998: 109).

De 1978 a 1988 se considera en la historia de los institutos tecnológicos la cuarta década y durante ésta “se crean 12 nuevos tecnológicos y 3 Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE) con lo que el sistema tuvo oportunidad de fortalecerse académicamente. La investigación y los postgrados se desarrollan con gran intensidad gracias a la creación de 17 Centros Regionales de Estudios de Graduados e Investigación Tecnológica (CREGIT) que se van instituyendo paulatinamente en cada uno de los planteles” (SEP, 1998: 177). Para 1988 los IT atenderán una población escolar de 98,310 alumnos, misma que en los cinco años siguientes crecerá hasta 145,299 atendidos por una planta docente de 11,229 profesionales y 7,497 empleados de personal de apoyo.¹

En el año 2006 surgen cambios significativos en el Sistema Educativo Nacional, “lo que trajo como resultado la integración de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), transformando a la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT) en Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST)”.²

En cumplimiento con los objetivos y compromisos que establece la Secretaría de Educación Pública en el *Programa Sectorial de Educación 2007–2012*, respecto a la necesidad de aumentar la cobertura de la educación superior y de diversificar su oferta, se crean tres Institutos Tecnológicos en la capital de la República, único lugar donde no existía esta opción educativa. A partir del 08 de septiembre del 2008, entraron en operación los Institutos Tecnológicos Federales de Iztapalapa, Milpa Alta y Tláhuac³. Con estos tres nuevos planteles el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST), queda integrado por 239 Institutos Tecnológicos, que por su vocación institucional son: 114 Institutos Tecnológicos Federales clasificados de la siguiente manera: 87 Institutos Tecnológicos, 20 agropecuarios, seis de ciencia y tecnología del mar, uno de carácter forestal, además de los 125 Institutos Tecnológicos Descentralizados, se cuenta también

¹ DGIT (2008) Breve historia de los institutos tecnológicos, en su página web consultada el 2 de septiembre de 2008 www.dgit.gob.mx

² Idem

³ Idem

con seis centros especializados: cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo, un Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo de la Educación Tecnológica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET) mismos que atienden a una población escolar que llega a los 363,928 estudiantes en todo el territorio nacional. Comprende 30 carreras en nivel licenciatura y 124 programas de posgrado que imparten cerca de 24 mil docentes, quienes atienden una población de 3,379 estudiantes. (DGEST-PIID⁴2007-2012: 17-18)

La misión, es la de “contribuir a la conformación de una sociedad más justa y humana, mediante un sistema integrado y coordinado de educación superior tecnológica, equitativo en su cobertura y de alta calidad”. (SNIT PIID-2001-2006: 72). De este modo se presenta a los institutos tecnológicos como un sistema, consolidado que ofrece educación superior tecnológica de vanguardia, que contribuye de manera destacada al desarrollo sustentable de las regiones donde se inserta como institución.

Los institutos tecnológicos que son federales se consideran así porque se rigen bajo las normas, reglas y estatutos que la Secretaría de Educación Pública emite, asimismo el presupuesto con el que operan desde la Subsecretaria de Educación Superior, la Dirección General de Institutos Tecnológicos y el propio Instituto Tecnológico de Tlalnepantla es asignado por el gobierno federal. Razón por la que en los institutos tecnológicos se forma al mayor número de ingenieros en el país, Dicha característica le ha permitido al Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos formar a más del 45% de la matrícula nacional de estudiantes de ingeniería.⁵

“La prioridad del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos es formar profesionistas capaces de enlazar exitosamente a México con el resto del mundo y de propiciar el desarrollo nacional en todas las vertientes de realización humana, mediante planes y

⁴ PIID Programa Institucional de Innovación y Desarrollo.

⁵ SNEST (2004) Modelo educativo para el S. XXI: 14. Únicamente el dato del porcentaje.

programas de estudio congruentes con la realidad de cada región y, al mismo tiempo, adecuados a los estándares nacionales e internacionales en las diversas disciplinas.”⁶

“Al formar las nuevas generaciones de profesionistas en el conocimiento y dominio de los avances tecnológicos y científicos más recientes, el SNIT afronta el reto de acrecentar el capital humano y social de la nación, brindando a los estudiantes las aptitudes o competencias que se requieren para insertarse exitosamente en las llamadas sociedades del conocimiento.”⁷

Institutos Tecnológicos Descentralizados

En 1990, por “las necesidades de ampliar la cobertura educativa en las regiones más apartadas, para contar con profesionales altamente calificados que contribuyan a rescatar, conservar y aprovechar las riquezas naturales con las que cuenta nuestra nación, en aras de contribuir al desarrollo socioeconómico de las diferentes regiones” (Dirección de Institutos Tecnológicos Descentralizados, PIID 2001-2006: 28), surge el Subsistema de Institutos Tecnológicos Descentralizados. Los cuales, se consideran así porque aún cuando forman parte del sistema de institutos tecnológicos, más para aspectos de coordinación y apoyo académico de la dirección general son cualitativamente diferentes, ya que “la máxima autoridad para ellos es su Junta Directiva, la cual se conforma por representantes de los gobiernos federal, estatal y municipal, así como de los sectores social y productivo de la comunidad” (Coordinación de Institutos Tecnológicos Descentralizados, 2000: 16), facultándolos así en la conformación de un patronato que los apoya en la obtención de recursos económicos, en su desempeño y desarrollo.

Hoy en día, estos tecnológicos “proporcionan servicios educativos de licenciatura, especialización, maestría y doctorado en todo el territorio nacional; y al mismo tiempo, han ido modificando sus objetivos y propósitos de cobertura, y de grupos sociales a los que atienden; debido a que las localidades donde se encuentran ubicadas son ciudades, con los

⁶ DGIT (2008) Breve historia de los institutos tecnológicos en su página web consultada el 2 de septiembre de 2008 www.dgit.gob.mx

⁷ Idem

beneficios y servicios que le son inherentes a su desarrollo.” (Dirección de Institutos Tecnológicos Descentralizados, 2002. PIID 2001-2006: 28)

Su misión, es la de “promover e impulsar la formación integral de profesionales de excelencia en los niveles de licenciatura y posgrado, capaces de potenciar el desarrollo sustentable a nivel regional y nacional, a través de la investigación científica con desarrollo tecnológico, sentido humanístico, pensamiento crítico inducido a la creatividad para contribuir a elevar la calidad de vida de la sociedad en general.” (Dirección General de Institutos Tecnológicos Descentralizados, 2002 PIID-2001-2006: 51)

La oferta educativa que los institutos tecnológicos descentralizados ofrecen en la región donde se encuentran ubicados está conformada por⁸:

Lic. Técnicas:

Ingeniería Técnica Civil,
Ingeniería Técnica Industrial,
Ingeniería Técnica en Sistemas Computacionales
Ingeniería Técnica Electrónica
Ingeniería Técnica Mecánica
Licenciatura Técnica en Administración General

Licenciatura de nivel superior:

Ingeniería Agroindustrial
Ingeniería Bioquímica
Ingeniería Civil
Ingeniería Eléctrica
Ingeniería Electrónica
Ingeniería Electromecánica
Ingeniería Forestal
Ingeniería Industrial

⁸ DGIT (2008) Reunión Nacional de Directores de los Institutos Tecnológicos Descentralizados en su página web consultada el 2 de septiembre de 2008. www.dgit.gob.mx

Ingeniería Mecánica
Ingeniería Mecatrónica
Ingeniería en Materiales
Ingeniería en Industrias Alimentarias
Ingeniería en sistemas Computacionales
Ingeniería en Desarrollo Comunitario
Ingeniería Química
Licenciatura Administración
Licenciatura en Arquitectura
Licenciatura Agronomía
Licenciatura en Biología
Licenciatura en Contaduría
Licenciatura en Informática

Posgrados:

Maestría en Ciencias Ingeniería Bioquímica
Maestría en Ciencias Ingeniería Mecatrónica
Maestría en Ciencias Ingeniería Química
Maestría en Ciencias Sistemas Computacionales

1.2 DESARROLLO ECONÓMICO DEL MUNICIPIO DE TLALNEPANTLA

“El Estado de México está integrado por 120 municipios, entre los que destacan el de Tlalnepantla de Baz, el cual se localiza en la porción central de la entidad, a una altitud media sobre el nivel del mar de 2 251 metros. Colinda al sur y al este con el Distrito Federal y forma parte de la Zona Metropolitana del Valle de México. Por esta situación geográfica, Tlalnepantla cuenta con una gran fortaleza económica, vocación industrial y diversidad comunitaria.” (ITTLA, 2002: 22).

“El municipio de Tlalnepantla de Baz se compone de localidades que pueden según su origen, agruparse en 96 colonias, 69 fraccionamientos, 46 unidades habitacionales y 19

pueblos, haciendo un total de 246 comunidades y 16 zonas industriales.” (INEGI 2008: sistema para la consulta del anuario estadístico. Estado de México).

“El municipio presenta una alta densidad demográfica que se caracteriza por su consolidación urbana, mientras que su ubicación geográfica y su capacidad industrial lo convierten en un lugar estratégico, pues está inserto en el Área Metropolitana de la Ciudad de México. Además, esta última característica –su capacidad industrial- y su participación económica le han valido ser uno de los municipios más importantes del Estado de México y del país. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en 2006 el PIB nacional fue de alrededor de 1 691.2 mil millones de pesos, en el que el Estado de México participó con 179.9 mil millones y el municipio de Tlalnepantla con 18.4 mil millones, lo que significa que éste aportó el 1.08 % del PIB del país y el 10.22 % del PIB del Estado de México”.⁹ (ITTLA, 2002: 23).

“El crecimiento del PIB, tanto del Estado de México como de Tlalnepantla, ha propiciado que los índices de bienestar, infraestructura física y de equipamiento colectivo se ubiquen dentro de la zona metropolitana, y comparativamente similares a los que se registran en la franja norte del país y en Monterrey.” (ITTLA, 2002: 24).

Para el Estado de México el municipio de Tlalnepantla de Baz por la actividad industrial que realiza “es la principal fuerza económica, dado que participa con el 54 % del empleo y genera el 68 % del valor agregado municipal. Además, concentra el 20.3 % de la industria manufacturera del Estado de México, superando a municipios con una mayor extensión territorial-ambiental; cuenta con 15 zonas industriales que concentran 2 700 industrias, colocándose así en el primer lugar a nivel estatal.” (ITTLA, 2002: 24). Dentro de la zona metropolitana de la ciudad de México, Tlalnepantla se considera la primera unidad político administrativa en cuanto a la superficie de suelo para uso industrial; la segunda en importancia industrial, considerando producción industrial bruta y personal ocupado; la

⁹ Los datos aquí mencionados fueron actualizados consultando: INEGI (2008) Sistema para la consulta del anuario estadístico. México 2008.

tercera en cuanto a mayor número de establecimientos de 50 o más empleados y la séptima en número total de industrias.¹⁰

Es uno de los municipio del Estado de México más favorecidos geográficamente en la zona metropolitana del Valle de México ya que su posición “le permite el acceso directo a un mercado superior a 17 millones de habitantes, así como contar con una extensa infraestructura en comunicaciones, dando por resultado un fuerte incentivo para la localización de inversión productiva, tanto nacional como extranjera. Esto se confirma por el hecho –y el mismo reafirma el privilegio- de que 16 de las 500 empresas más grandes de México se encuentren ubicadas en el municipio de Tlalnepantla de Baz.” (ITTTLA, 2002: 24)

1.3 INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA (ITTTLA)

El Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (ITTTLA), institución pública federal de educación superior, surgió el 2 de septiembre de 1972 “como respuesta a las demandas y requerimientos de educación superior de los diversos sectores del municipio de Tlalnepantla y su zona de influencia, cuyas características los distinguen por ser altamente industrializados. En ese contexto, era prioritaria una propuesta educativa que cubriera sus necesidades de desarrollo, ya que en ese momento la oferta de educación superior se ubicaba preponderantemente en el Distrito Federal.” (ITTTLA, 2002: 40)

“El establecimiento del ITTTLA fue fruto de estudios diversos realizados por institutos y grupos varios como la dirección de promoción industrial, comercial y artesanal; el ayuntamiento de Tlalnepantla y los estudiantes del C.E.T. 56” (ITTTLA, 1982: 29)

El municipio de Tlalnepantla de Baz, ha sido considerado como la “zona industrial más importante del país por la capacidad industrial instalada, como por el valor de la producción y la población económicamente activa. Por esta importancia estratégica de la zona en la que está ubicado el Tecnológico de Tlalnepantla, adquiere este centro una gran relevancia en el

¹⁰ Gobierno del Estado de México, enciclopedia de los Municipios de México. Estado de México, Tlalnepantla de Baz. En su página web consultada el 20 de Junio de 2010
<http://www.elocal.gob.mx/work/templates/enciclo/mexico/mpios/15104a.htm>

plano educativo, pues toda la actividad educativa está encaminada a vincularse con la actividad productiva de la zona y a proporcionar servicios que contribuyan a fortalecer esta relación” (ITTLA, 1982: 11)

Para el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, “entre sus finalidades, figuran las de promover el desarrollo de los conocimientos, las actitudes, los valores sociales, la cultura, el civismo y el deporte, con base en un conocimiento preciso de la demanda educativa de la sociedad; asegurar la actualización y la integración de alumnos, docentes y egresados a la comunidad para dar respuesta a las expectativas de los diferentes sectores, además de impulsar el espíritu de servicio en los alumnos” (ITTLA, 2002: 40)

La modalidad de la enseñanza que se ofrece en la institución es el sistema escolarizado, en la que las actividades académicas se llevan a cabo en sus distintas formas dentro de las aulas, laboratorios y talleres. Se atienden las carreras a nivel superior de: Licenciatura en Informática, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Industrial y Licenciatura en Administración. También se ofrecen, a través de la División de Estudios de Posgrado, la Maestría en Ingeniería Mecánica y la maestría profesional en Administración.

El instituto a partir del año 2004 está certificado conforme a la norma ISO 9001:2000/NMX-CC-9001-INMC-2000 al implementar el Sistema de Gestión de Calidad, el cual básicamente verifica que todos los procesos que se realizan en la organización se lleven a cabo conforme está establecido en los manuales de operación. Particularmente en el tecnológico por ser una institución educativa se evalúa el proceso educativo con orientación a la satisfacción del alumno.

Al igual que el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, el ITTLA sostiene la misión de “ofrecer un servicio educativo para formar profesionales a nivel superior y posgrado, analíticos, críticos, innovadores, generadores de conocimiento, capaces de aplicarlos al desarrollo de nuevas tecnologías con una visión amplia de la vida, familia, sociedad y empresa, que respondan con calidad a la necesidad del entorno, en un marco de modernidad

ante los retos de la globalización y la visión de ser una institución de educación superior y de posgrado con amplia demanda escolar, acorde a las necesidades de los sectores productivos y de servicios, sustentada en la formación de profesionistas de alto nivel en las áreas que la sociedad requiera con una planta docente actualizada; realizando vinculación, investigación y desarrollo tecnológico, que, impacten en el entorno, apoyada en la certificación con los más altos estándares de calidad educativa.” (ITTILA, 2002: 45)

1.4 ORGANIZACIÓN ACADÉMICO ADMINISTRATIVA

Las funciones, el propósito de cada departamento y área, los conocimientos requeridos para ocupar el puesto y el perfil; se encuentran especificados en el *Manual de Organización del Instituto Tecnológico editado por la SEP y la Dirección General de Institutos Tecnológicos en Diciembre de 1992*, éste es un documento normativo que indica la estructura orgánico-funcional con la que debe operar cada uno de los institutos del sistema, debiendo ser a través de un modelo de departamentalización académica, representado bajo un esquema de administración matricial, agrupando profesores e investigadores en un departamento en torno a las áreas de conocimiento de las carreras que se imparten y su intención es conjuntar las actividades de docencia, investigación y vinculación en un área académica; con el propósito de privilegiar la producción académica. En esta organización ningún departamento imparte el total de asignaturas de una carrera, sino únicamente aquéllas que tienen relación con el campo de conocimiento encomendado. Remarcándose así, una administración vertical que permita optimizar el aprovechamiento de los recursos humanos, materiales y financieros.

Llevar a cabo la implantación de dicho modelo en todos los institutos del sistema (DGIT, 1992: 20) “requirió definir funciones y puestos de una manera precisa, para facilitar la interrelación entre el personal del Instituto y evitar traslapes o duplicación de funciones”. Asimismo, (DGIT, 1992: 19) “la construcción de la totalidad de las carreras y posgrados, la realizan las divisiones de estudios profesionales y de posgrado e investigación, a través de una función integradora, con el trabajo de estas divisiones se conjuntan armónicamente el contenido y la organización escolar mediante la vinculación del trabajo de todos los departamentos académicos a la aplicación de planes y programas de estudio”. Forma parte

de este equipo para apoyar dichas actividades el Departamento de Desarrollo Académico, (DGIT, 1992: 19) “el cual provee de información y orientaciones necesarias acerca del diseño, evaluación y desarrollo curricular, apoyos didácticos y técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.”

Orgánicamente y nuevamente de acuerdo con el Manual de organización, todos los institutos tecnológicos del sistema están conformados, además de la dirección del plantel por un área sustantiva y dos adjetivas. Las áreas adjetivas son las subdirecciones de Planeación y Vinculación, y de Servicios Administrativos. El área sustantiva es la Subdirección Académica; todas ellas desempeñando las siguientes funciones:

- La Subdirección de Planeación y Vinculación (DGIT, 1992: 29) se encarga de “planear, organizar, dirigir, controlar y evaluar las actividades de programación, evaluación presupuestal, servicios escolares, extensión y vinculación con el sector productivo de conformidad con la normatividad vigente.”. Asimismo se encarga de coordinar las actividades de los departamentos adscritos a esta subdirección tales como; planeación, programación y presupuestación; de gestión tecnológica y vinculación; comunicación y difusión; servicios escolares y extraescolares; y de biblioteca del Instituto Tecnológico.
- La Subdirección de Servicios Administrativos (DGIT, 1992: 96) está designada para “planear, organizar, dirigir, controlar y evaluar la administración de los recursos humanos, financieros, materiales y servicios generales del instituto tecnológico conforme a las normas y lineamientos emitidos por la Secretaria de educación Pública”. Así como la prestación de servicios de cómputo y mantenimiento de equipo.
- La Subdirección Académica, (DGIT, 1992: 62) está facultada para “planear, organizar, dirigir, controlar y evaluar de acuerdo con las normas y lineamientos establecidos las actividades de docencia, investigación y vinculación del instituto tecnológico, contando con el apoyo de siete departamentos académicos y tres unidades orgánicas, de éstas últimas también se mencionan sus funciones por su afinidad con dicha subdirección.

En primer lugar el departamento de Desarrollo Académico (DGIT, 1992:82), se encarga de “planear, coordinar, controlar, y evaluar las actividades que permitan el desarrollo académico del personal docente, de conformidad con las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública.”. Concretamente en acciones que tienen que ver con: actualización y formación docente, investigación y orientación educativa; así como asesoría pedagógica a los docentes del Instituto, a través de cuatro coordinaciones que conforman su estructura orgánica. En segundo lugar, la División de Estudios Profesionales (DGIT, 1992: 88) que debe “planear, coordinar, controlar y evaluar las carreras que se imparten en el instituto tecnológico, así como las actividades para el apoyo a la titulación, desarrollo curricular y atención a los alumnos de conformidad con las normas y lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación Pública”. También a través de siete coordinaciones de carrera y una coordinación de apoyo a la titulación.

La tercera unidad orgánica es la División de Estudios de Posgrado e Investigación (DGIT, 1992: 93) facultada para, “planear, coordinar, controlar y evaluar los estudios de posgrado que se imparten en el instituto tecnológico, así como los proyectos de desarrollo curricular y la atención a alumnos, de conformidad con las normas y los lineamientos emitidos por la Secretaria de educación pública”, con apoyo de los coordinadores de las maestrías profesionales y en ciencias.

1.5 DEPARTAMENTO DE DESARROLLO ACADÉMICO DEL ITTLA

En este subtema se menciona de manera específica al Departamento de Desarrollo Académico, conformado por cuatro coordinaciones: Métodos y Medios Educativos, Investigación Educativa, Actualización Docente y Orientación Educativa, y es de suma importancia para el presente trabajo debido a que ahí, es donde concretamente se planea y coordina la evaluación al desempeño docente en el instituto a través de la primera de las coordinaciones mencionadas.

Sin embargo, antes de explicar las funciones de cada una de las coordinaciones, es importante conocer al departamento de Desarrollo Académico, el cual tiene como propósito principal: realizar las actividades relacionadas con el desarrollo académico del personal

docente del Instituto en áreas como: la planeación, organización escolar y académica, administración de recursos humanos, financieros y materiales.

Para cumplir cabalmente ese propósito principal de este departamento, se consideran alrededor de 10 actividades relacionadas con administración general, planeación educativa, metodología de la investigación, diseño curricular, comunicación educativa, teoría y práctica de grupos de aprendizaje, teoría del conocimiento y orientación educativa, entre otras.

A continuación se presenta las funciones que cada una de las coordinaciones debe cumplir en este departamento.

- **Coordinación de Investigación Educativa** (DGIT, 1992: 84), tiene como propósito desarrollar proyectos de investigación educativa que permitan realizar estudios para la detección de necesidades de actualización docente, orientación educativa, para elevar el nivel académico de los alumnos, para implementar estrategias que aumenten el índice de eficiencia terminal, así como la generación y utilización de métodos y medios educativos. Los conocimientos requeridos para ocupar este puesto son: Pedagogía, Psicología Educativa y Formación Docente.
- **Coordinación de actualización docente** (DGIT, 1992: 85), su propósito es “elaborar y aplicar programas de desarrollo y actualización del personal docente del instituto, aplicar el modelo de formación docente e intercambio académico, de conformidad con las normas y lineamientos establecidos por la DGIT, además de proponer programas para la superación académica del personal docente acorde con los requerimientos del instituto tecnológico”. Los conocimientos requeridos para el ocupar el cargo de esta coordinación son; Psicología Educativa y Formación Docente.
- **Coordinación de Orientación Educativa** (DGIT, 1992: 86), “elaborar y aplicar programas de orientación educativa para aspirantes y alumnos inscritos, coordinar la realización de campañas de orientación a la comunidad escolar sobre medicina preventiva y asistencia psicológica, establecer mecanismos que permitan el desarrollo

integral del alumnado del instituto tecnológico”. Los conocimientos requeridos son: Psicología Educativa y Clínica.

- **Coordinación de Métodos y Medios Educativos** (DGIT, 1992: 86-87), que por su importancia en el presente trabajo en la realización de la evaluación al desempeño docente en el instituto se mencionan textualmente las funciones que realiza respaldadas por el siguiente propósito: “diseñar y desarrollar modelos didácticos; y promover su utilización entre el personal docente del Instituto Tecnológico”.

Las funciones de esta Coordinación son:

- “Elaborar y aplicar programas de métodos y medios educativos que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Elaborar el programa operativo anual y el anteproyecto de presupuesto de la coordinación y someterlo a consideración del departamento de Desarrollo Académico.
- Coordinar el diseño y aplicación de los métodos y medios educativos utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Investigar nuevos sistemas en el desarrollo y empleo técnico de los métodos y medios educativos.
- Realizar estudios para detectar necesidades de formación docente.
- Coordinar las actividades de la coordinación con las demás áreas del departamento de Desarrollo Académico.
- Presentar periódicamente al departamento de Desarrollo Académico, reportes de las actividades desarrolladas en la coordinación.”

Los conocimientos requeridos son: Psicología Educativa, Pedagogía y Manejo de Aparatos y Materiales Didácticos.

Para concluir este apartado, es importante mencionar que en la quinta función de las siete antes mencionadas se indica “realizar estudios para detectar necesidades de formación docente” a la que la evaluación al desempeño docente que se realiza cada semestre

responde, siendo una actividad de suma importancia, ya que nos proporciona datos muy valiosos e importantes para que en el instituto se lleven a cabo programas de formación docente y actualización profesional que contribuyan a elevar la calidad de la educación que se imparte y al mismo tiempo formar profesionistas comprometidos con su desempeño profesional. (Organigrama figura 1)

1.6 MODELO EDUCATIVO

El modelo educativo del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos tanto federales como descentralizados se denomina “Modelo educativo para el siglo XXI” a partir del año 2004 producto de reuniones nacionales, estatales y locales con la finalidad de estar acorde con las nuevas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Está representado gráficamente como un sistema que confluye “en un gran proceso central, denominado Proceso Educativo, que es alimentado por la sinergia de cinco procesos estratégicos: el académico, de planeación, el de administración de recursos, de vinculación y difusión de la cultura y el de innovación y calidad.” (SNEST, 2004: 15) (fig. 2).

Figura 1

ORGANIGRAMA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

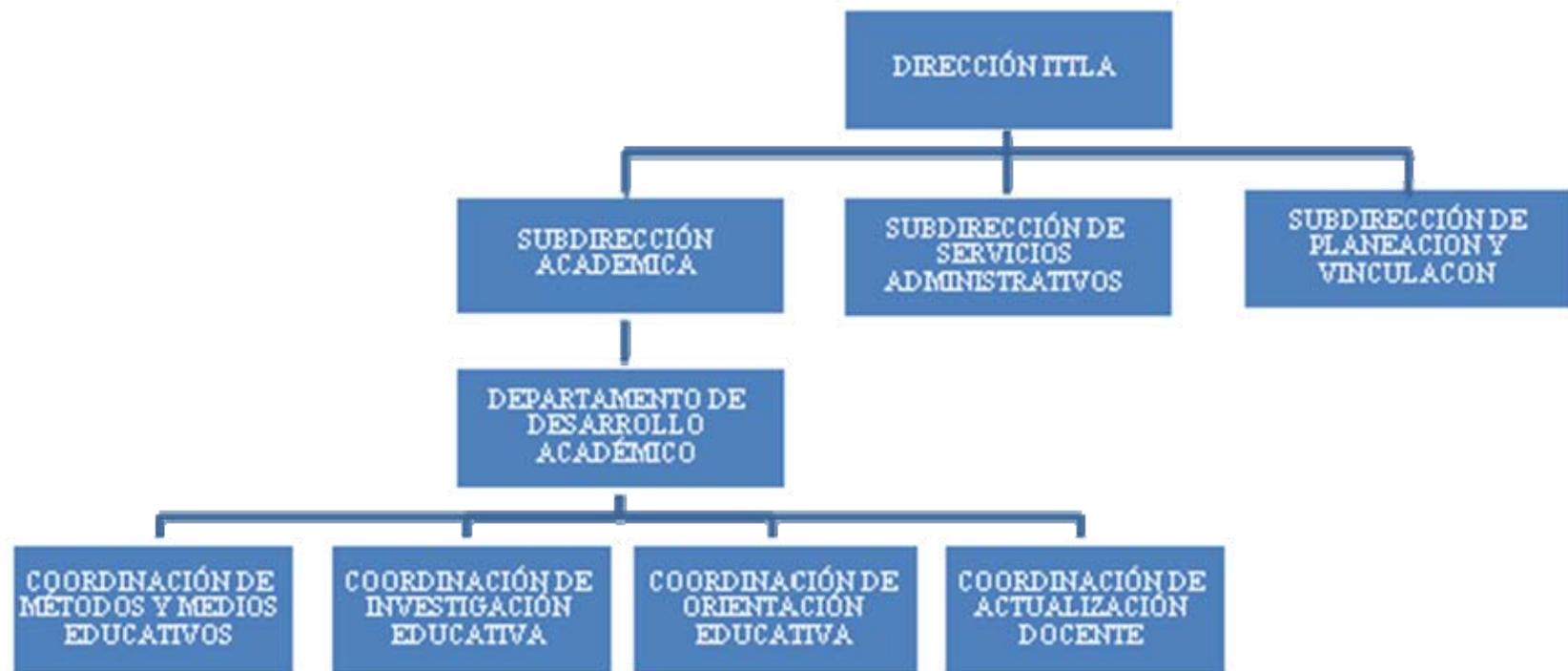
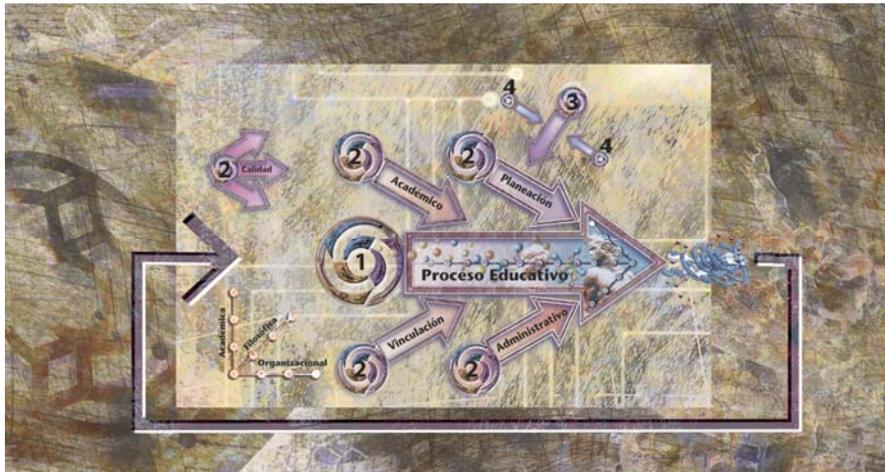


Figura 2

Modelo Educativo para el Siglo XXI



- 1. Proceso Central
- 2. Proceso
- 3. Proceso Clave
- 4. Proceso Específico

El fondo de este modelo educativo está conformado por tres dimensiones que constituyen la materia de flujo de todos y cada uno de los procesos antes mencionados. La primera de las dimensiones es la dimensión filosófica, “que centra la atención del Modelo en el ser humano, desde una perspectiva que integra los anhelos y compromisos históricos de la nación mexicana” (SNEST, 2004: 16); la segunda dimensión es la académica, “que integra los parámetros de referencia para la formación profesional, la concepción del aprendizaje y sus condiciones, así como los estándares de la práctica educativa en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica” (SNEST, 2004: 16); y la tercera dimensión es la organizacional “que coadyuva al cumplimiento de los fines del Modelo y garantiza que los recursos del sistema sean dedicados sustancialmente al proceso educativo para asegurar su éxito.” (SNEST, 2004: 16)

El fundamento pedagógico de este modelo educativo (SNEST, 2004: 21, 27-31), indica que la dinámica de trabajo en el aula tiene que cambiar desde la concepción de aprendizaje por la de construcción del conocimiento, hasta los papeles que representan tanto el docente como el alumno; el primero es considerado guía, mediador y facilitador del aprendizaje y el segundo es concebido como estudiante (no alumno) y el aula debe considerarse como el escenario de aprendizaje adecuado para que el docente implemente todas las actividades de aprendizaje previamente diseñadas y para que éste sea significativo y perdure por largo

tiempo con el propósito de que la incorporación de sus estudiantes la sociedad sea no solamente con el desarrollo de capacidades y habilidades propias de la profesión, sino de individuos con una formación y compromiso social, que los lleve a asumir su responsabilidad como ciudadanos comprometidos con el desarrollo social, económico y tecnológico de la nación. Además de formar profesionistas competentes, el modelo propicia la orientación de los proyectos de vida hacia la búsqueda de la autorrealización, en un escenario de cultivo permanente del humanismo.

1.6.1 ADMINISTRACIÓN DE LA RETÍCULA CON FINES DE ACREDITACIÓN

El sistema de créditos es un sistema de administración educativa que se adoptó en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos para permitir “al alumno avanzar a su propio ritmo de aprendizaje, instrucción personalizada, programas de estudios por objetivos y variadas oportunidades de evaluación.” (SEP, 1998: 106). Por lo que al estructurarse los planes de estudio en el sistema fue necesario:

- "Valorar las asignaturas con base en los objetivos educativos, el grado de dificultad en su aprendizaje y el tiempo en que se cubre el programa de estudios correspondiente.
- Ofrecer múltiples opciones a cada estudiante en cuanto a número y tipo de asignaturas; esto es, el alumno selecciona las que desea cursar en cada período escolar de acuerdo a las bases académicas que posea, su capacidad intelectual¹¹ y su disponibilidad de tiempo para trabajo escolar, etc.
- Terminar la carrera en el mínimo de tiempo, llevando una carga académica máxima.
- Programar adecuadamente las actividades extra-aula del alumno, considerando el tiempo que ocupa en actividades tanto en el taller o laboratorio, biblioteca, mesas redondas, tareas especiales, etc.” (ITTLA, 2005: 12)

Utilizando la misma nomenclatura y valoración que la ANUIES, indica como resultado de los acuerdos de Tepic en 1972 se considera que los créditos académicos se computan de la

¹¹ Habilidad del estudiante para la realización de todas las actividades de aprendizaje, especialmente aquellas del campo cognitivo. Señala el nivel de desarrollo, de autonomía y de dominio del medio que va alcanzando éste a lo largo de su avance académico.

siguiente manera “una hora de clase teórica por semana-semester genera otra hora de estudio extra-clase para el alumno, por lo cual se le asignan 2 (dos) créditos; por otro lado una hora de clase práctica implica la aplicación de los conocimientos, por lo que se le asigna el valor de 1 (un) crédito.” (ITTLA, 2005: 17)

Por lo tanto, de este sistema de créditos académicos se tiene lo siguiente:

1 hora de clase teórica = 2 créditos

1 hora de clase práctica = 1 crédito

De modo que el número de créditos que se otorga a cada materia se establece, siguiendo el criterio anterior, es decir, en función del número de horas-clase, número de horas-laboratorio (si se requiere) y al número de horas de trabajo extraclase necesarias para lograr un aprendizaje adecuado (tabla 1).

Tabla 1
Equivalencia del número de créditos

MATERIA	HORAS CLASE	HORAS TALLER O LABORATORIO	REQUERIMIENTOS HORAS TRABAJO EXTRACLASE
8 Créditos	4	0	4
10 Créditos	4	2	4
4 Créditos	0	4	0

Fuente: Elaboración propia con datos del Reglamento de acreditación de asignaturas del ITTLA

Como se observa en la tabla anterior, para cada hora de clase en aula se requiere una hora de trabajo extraclase y las horas de trabajo en taller o laboratorio se considera que son prácticas, por lo tanto no requieren trabajo extraclase, también se puede observar que a cada hora de actividad (clase, taller o extraclase) se le asigna el valor de 1 crédito.

Por consiguiente, cuando un alumno elige del plan de estudios las asignaturas a cursar en cada periodo o semestre y se inscribe, a ese total de créditos se le denomina “carga académica, a la cantidad de créditos a cursar en un semestre escolar. Dicha cantidad se obtiene de la suma del valor en créditos de cada asignatura.” (ITTLA, 2005:13)

Por lo mismo se dice que el sistema de créditos es flexible “ya que a partir del segundo semestre el alumno puede seleccionar la carga académica que le favorezca de acuerdo a su tiempo para el trabajo escolar, capacidad intelectual y bases académicas que posea; por consiguiente el alumno puede controlar la velocidad con la que termina su carrera y organizar sus actividades extraclase.” (ITTLA, 2005: 11). De tal manera que el alumno podrá concluir el plan de estudios (considerando los períodos en que no se haya reinscrito por cualquier causa) en un mínimo de 7 períodos y un máximo de 12, dependiendo de la carga académica en cada período escolar, considerando que por período podrá cursar un mínimo de 38 créditos y un máximo de 64 (tabla 2).

Tabla 2
Carga académica

CARGA ACADÉMICA	CRÉDITOS	DURACIÓN CARRERA
Mínima	38 +2 ó -2	7 períodos
Media	48 +2 ó -2	9 períodos
Máxima	64	12 períodos

Fuente: Elaboración propia con datos del Reglamento de acreditación de asignaturas del ITTLA

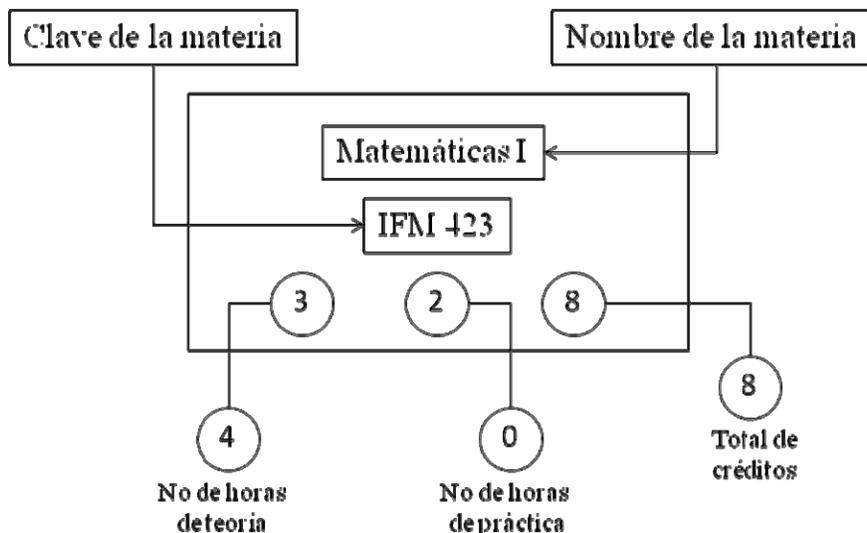
1.6.2 PLANES DE ESTUDIO RETICULARES¹²

Otro elemento del modelo académico que prevalece tanto en el sistema nacional de institutos tecnológicos como en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla es el plan de estudios definido y caracterizado como “un conjunto de materias de contenido técnico científico y humanístico que permitirán que el alumno logre el objetivo de la carrera y el perfil profesional. El perfil profesional es el conjunto de desempeños profesionales. Un desempeño profesional implica la explicitación de las capacidades y competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que el egresado pondrá en juego en su quehacer profesional. El objetivo de carrera es la síntesis del perfil profesional, en ambos se establece la función social y profesional de la carrera.” (ITTLA, 2005: 14).

¹² El término reticular se refiere a la representación gráfica en forma de red de la secuencia de las asignaturas de un plan de estudios.

Igualmente de manera visual los cuadros de las asignaturas que aparecen en el plan de estudios, “comprenden el nombre y la clave de la asignatura, el número de horas teóricas y prácticas (si la asignatura lo requiere), y el valor en créditos de la ésta.” (ITTLLA, 2005:14), (figura 3).

Figura 3
Cuadro de Asignatura

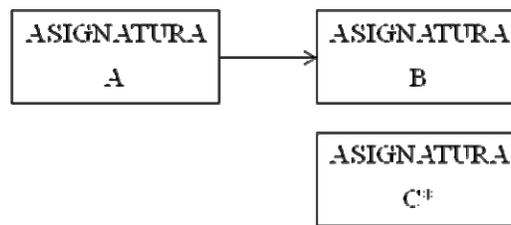


Fuente: Folleto de información básica para profesores de nuevo ingreso. Depto. Desarrollo Académico, ITTLA. 2005

La administración del plan reticular se clasifica en dos tipos de asignaturas: prerrequisitos y correquisitos. “Una materia prerrequisito es aquella cuyos conocimientos y habilidades el alumno debe dominar antes de pasar a la siguiente, señalada por una flecha horizontal. Esto es, para el caso de que una asignatura A, sea prerrequisito de una asignatura B, sólo se podrá cursar la asignatura B después de haber acreditado la asignatura A” (ITTLLA, 2005: 15); como se muestra en la figura 4. Asimismo existe otro tipo de asignatura igualmente de prerrequisito pero con ciertas condiciones para ser cursada y señalándose ésta con símbolos como el asterisco en la asignatura C.

Figura 4

Asignatura prerequisite



* Esta asignatura deberá cursarse después de una cierta cantidad de créditos.

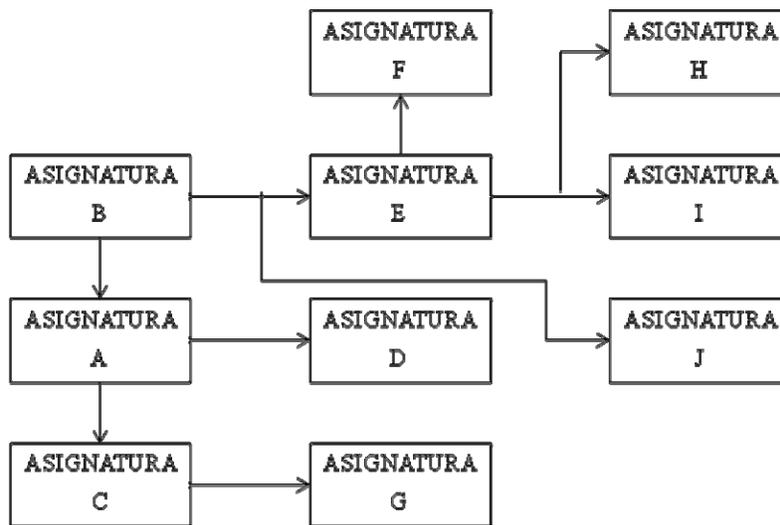
Fuente: Folleto de información básica para profesores de nuevo ingreso. Depto. Desarrollo Académico, ITTLA. 2005

El otro tipo de asignatura es la denominada correquisito, se muestra en la figura 5 y se interpreta en el plan de estudios de la siguiente manera: “el alumno podrá cursar simultáneamente A, B, C siempre y cuando “si su avance reticular se lo permite; de no ser así, deberá cursar primero la asignatura B y cualquiera de las otras dos asignaturas A o C; si el alumno no acredita la asignatura B pero si acredita A o C; podrá continuar con las asignaturas posteriores a éstas (D ó G, según el caso). Estas calificaciones no deben invalidarse por no acreditar la asignatura B. Para poder cursar la asignatura H, es obligatorio haber acreditado las asignaturas G y E.” (ITTLA, 2005: 15).

Otro aspecto importante en cada uno de los planes de estudio de las carreras que se imparten en el instituto son las notas al pie de página, las cuales “son recomendaciones académicas que deben atenderse en la medida que permitan un adecuado avance reticular del alumno, con flexibilidad determinada por la división de estudios profesionales.” (ITTLA, 2005:15)

Figura 5

Asignatura correquisito



Fuente: Folleto de información básica para profesores de nuevo ingreso. Depto. Desarrollo Académico, ITTLA. 2005

Por último, la estructura curricular de cada una de las carreras que se imparten tanto en el sistema como en cada uno de los institutos tecnológicos, se divide en tres grandes áreas, dos especializadas: la genérica y la de especialidad, que se realizan en el ámbito escolar y una no escolarizada que es la residencia profesional. De éstas tres a continuación se especifica a que se refieren.

El bloque más amplio es el denominado de formación genérica, “su propósito es ofrecer aquellos conocimientos y habilidades básicos de la carrera, que permiten al egresado desempeñarse en ese campo eficientemente y con los elementos necesarios para colaborar en los diferentes ámbitos de aplicación y desarrollo de la misma.” (ITTLA, 2005: 16)

El segundo bloque es el de especialidad y “su función principal consiste en complementar la formación genérica con la ampliación o profundización de los conocimientos en un área específica de la misma disciplina. Constituye un espacio flexible dentro del plan de estudios que favorece la atención de necesidades del sector productivo, específicas del entorno y cuya vigencia puede ser temporal.” (ITTLA, 2005:17)

La residencia profesional “es la actividad realizada durante el desarrollo de un proyecto o la aplicación de un modelo, en cualquiera de las áreas de colocación establecidas que definan una problemática y propongan una solución viable, a través de la participación directa del estudiante en desempeños de su propia profesión.” (DGIT, 1997: 9). Se lleva a cabo hasta haber aprobado al menos el 75% de los créditos del plan de estudios y siendo alumno regular, con un tiempo mínimo y máximo establecido, teniendo un valor curricular de 20 créditos.

1.7 OFERTA EDUCATIVA

El Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, “en concordancia con los objetivos de su creación realiza oportunos cambios en su oferta educativa según la demanda del entorno, prueba de esto fue que en febrero de 1980 se crearon las carreras de Ingeniería Industrial Mecánica e Ingeniería Industrial Eléctrica y, en agosto de 1985, la Ingeniería Industrial.” (ITTTLA, 2002: 42)

Asimismo y debido al incremento de la demanda de educación superior, el ITTLA inicia el “proceso de segregación del nivel medio superior en febrero de 1986; consolidando así un gran prestigio en la región con sus 35 generaciones de egresados en seis diferentes especialidades de bachillerato tecnológico. Además, en septiembre de ese mismo año se creó la Licenciatura en Relaciones Industriales en sistema abierto y, en agosto del siguiente año (1987), la Licenciatura en Informática en sistema escolarizado.” (ITTTLA, 2002: 42)

En agosto de 1992, el Consejo Nacional de Directores de los Institutos Tecnológicos llevo a cabo su primera reunión nacional para la Reforma de la Educación Superior Tecnológica, en la que se consideró como prioridades “la calidad de los programas académicos, la eficiencia del sistema de educación tecnológica y la pertinencia de los estudios, especializaciones y capacitación que se ofrece.” (Reforma de la educación superior tecnológica, 1993: 2) El impacto de esa reunión se dirigió específicamente a los planes y programas de estudios con el propósito de llevar a cabo una revisión de las carreras que permitiera su racionalización y actualización conforme a los resultados obtenidos del diagnóstico redujo la oferta educativa de 55 a 18 carreras en el SNIT.

Tomando como base la experiencia del sistema antes descrita, en enero de 1993 el ITTLA inició la adecuación e implantación de los nuevos planes y programas de estudio resultantes de la Reforma, comenzando también en esa fecha el proceso de liquidación de la Licenciatura en Relaciones Industriales y el sistema abierto, dando en su lugar apertura a la Licenciatura en Administración en sistema escolarizado; misma que a partir del año 2009 será también sustituida en el Instituto por: Ingeniería en gestión empresarial, basada en competencias profesionales.

En 1994, la necesidad impulsó la obligatoriedad del idioma inglés en los nuevos planes de estudio, por lo que se crea y entra en operación el Centro de Idiomas.

La oferta de posgrado se inició en 1982 con la Maestría en Ciencias en Ingeniería Mecánica, con la especialización en Diseño de Maquinaria, cuyo plan de estudios se actualizó en 1992. En 1985 empezó a operar el laboratorio del centro de graduados y, en agosto del 2001, se abren dos maestrías: la de Ingeniería Industrial y la de Administración.

Durante el segundo semestre del 2003 se inicia una segunda reforma curricular primero de manera nacional y después institucional, dando como resultado el Nuevo Modelo Educativo para el S. XXI. Esta reforma fue coordinada por personal de la Dirección de docencia de la DGIT en el Instituto Tecnológico de Toluca asistiendo en esa ocasión directores, subdirectores académicos, jefes de departamento y coordinadores de área. Después de recibir dicha capacitación la instrucción fue, realizar en cada instituto la actualización de los planes de estudio siguiendo la metodología de trabajo que se había indicado.

Resultado de la experiencia anterior, actualmente el ITTLA ofrece siete carreras y dos posgrados, todos en sistema escolarizado:

- Ingeniería Industrial
- Ingeniería Eléctrica
- Ingeniería Electromecánica
- Ingeniería Mecánica
- Ingeniería en Mecatrónica

- Licenciatura en Administración
- Licenciatura en Informática
- Maestría en Ciencias en Ingeniería Mecánica
- Maestría Profesional en Administración

La matrícula hasta el primer periodo de 2009, suma 3 670 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: Licenciatura en Informática, 924; Ingeniería Industrial, 773; Ingeniería Mecánica, 244; Ingeniería Eléctrica, 191; Ingeniería Electromecánica 239, Ingeniería Mecatrónica 327; Licenciatura en Administración, 988 y en el posgrado 70 estudiantes inscritos.¹³

El número de egresados por carrera en los últimos cinco años tuvo el siguiente comportamiento: 590 de la Licenciatura en Informática, 503 Ingeniería Industrial, 216 de Ingeniería Mecánica, 143 de Ingeniería Eléctrica, 188 de Ingeniería Electromecánica y 128 de Licenciatura en Administración.¹⁴

Para concluir, el marco de referencia que se mostró en este primer capítulo ha permitido comprender la trascendencia que ha tenido tanto el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos como el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, pues sin duda se ha hecho mucho aunque no lo suficiente ya que aún se debe seguir trabajando para fortalecer algunos aspectos que no soportan adecuadamente ambas instituciones, tales como la evaluación al desempeño docente y su vinculación con el programa de formación docente y actualización profesional, tema central de este informe académico. Además de todos los demás procesos que conforman el Sistema de Gestión de Calidad en pro de seguir siendo parte de la estructura educativa a nivel nacional y regional, y seguir ocupando un lugar preferencial entre los jóvenes del entorno así como mantener la confianza que la sociedad ha depositado en el Instituto.

¹³ Los datos fueron proporcionados por el departamento de Planeación, programación y presupuestación del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla y hasta el periodo 2009-1

¹⁴ Los datos fueron proporcionados por el departamento de Planeación, programación y presupuestación del instituto tecnológico de Tlalnepantla hasta el periodo 2009-1

CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN Y DOCENCIA

2.1 LA DOCENCIA: SU CONCEPTUALIZACIÓN Y SUS CUALIDADES

A finales de los ochenta y principios de los noventa, el avance científico en la teoría pedagógica, específicamente en el tema de la docencia y particularmente en la educación superior, muestra cambios importantes en la concepción hacia el docente, misma que ha cambiado por la de académico;¹⁵ debido a que éste no sólo se dedica a la enseñanza, sino también a otras actividades que complementan su labor, entre ellas la creación o actualización de la estructura curricular para la cual contribuye, es parte fundamental en la relación profesor-alumno, pertenece a una academia o colegio, aporta sus ideas y opiniones en la formación docente y en la actualización profesional, conoce y hace uso de la infraestructura de la institución, etcétera. Ahora bien, si queremos entender qué otros aspectos enmarca la práctica docente, encontramos que existen condicionamientos políticos, económicos, sociales, epistemológicos y filosóficos que contribuyen a identificar las características y cualidades, y por consecuencia entender esa otra forma de desempeño profesional. Por todo esto se considera a la docencia como la función sustantiva y principal que desempeñan la mayor parte de las Instituciones de educación Superior mejor conocidas como las IES.

A continuación explico cada uno de las particularidades antes mencionadas, lo que me permitirá identificar las cualidades del desempeño docente. En cuanto a lo político y económico puedo comentar que la práctica educativa de los académicos se encuentra enmarcada a nivel macro por el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, este último entre sus políticas indica lo siguiente “en materia de personal académico, se propuso continuar con la idea de avanzar en la planeación institucional, consolidar los cuerpos académicos, mejorar los esquemas salariales, revisar el programa de incentivos al personal académico” (PNE 2001-2006: 196). En el plano intermedio se encuentran un conjunto de iniciativas hacia la docencia entre las que se

¹⁵ En este informe docente y académico son sinónimos por lo que se utilizarán ambos términos indistintamente.

pueden mencionar: SUPERA (Programa de Superación del Personal Académico), EDPA (Programa de Estímulos al Desempeño para el Personal Académico), PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), FOMES (Fondo para la Modernización de la Educación Superior), PROADU (Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario), FAM (Fondo de Aportaciones Múltiples), PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, etcétera, creadas para orientar el fortalecimiento de la infraestructura de las instalaciones y a elevar el nivel escolar del personal de tiempo completo. A nivel micro en el SNIT están los Programas Institucionales de Innovación y Desarrollo, tanto del del sistema como de cada uno de los institutos tecnológicos que como política se consideran “todas aquellas que permitan encauzar los recursos del sistema (y de cada instituto) hacia la atención de los temas prioritarios del desarrollo nacional” (PIID-SNIT 2001-2006: 73).

Respecto a lo social, considero pertinente mencionar tres grandes compromisos de la institución educativa, antes de abordar al docente y su desempeño en este rasgo. El primero de ellos es que las IES “son lugares en los que alumnos y alumnas se introducen en formas particulares de vida que, a su vez, suponen una preparación para sus vidas futuras” (Giroux, 1990a; citado en Contreras, 1999: 56) y comparte experiencias que viven dentro y fuera de la institución de manera privada o pública envolviendo esto en un acto social. “Por esta razón los docentes, están asumiendo y realizando contenidos políticos que forman parte del propio hecho de enseñar” (Contreras, 1999: 56) que se encuentran indicados en los documentos oficiales y normativos emanados de cada institución.

El segundo compromiso (Beyer y Wood, 1986; citados en Contreras, 1999: 56) “si la escuela es una institución que desempeña funciones de regulación social y de selección, es una sociedad en la que los logros de igualdad, libertad y justicia son temas de discusión, la práctica docente puede incluir dentro de su propia reflexión y acción la forma en que estos valores políticos” se vuelve evidentes dentro y fuera del aula.

El tercer compromiso, “la escuela es justificada como una institución encargada de proporcionar oportunidades sociales por medios educativos. Por lo que puede tener pleno sentido plantearse la práctica profesional de la enseñanza desde el valor real que ésta tiene”.

(Pérez Gómez, 1992; citado en Contreras, 1999: 56) Es un medio para proporcionar oportunidades sociales a todos los estudiantes que deseen ingresar a ella.

Por lo anterior es muy importante lograr que al docente en toda institución educativa le quede claro que su función no sólo es de interés para la institución sino también para la sociedad, ya que ella deposita en él, por medio de la institución, toda su confianza para que forme no sólo a los profesionistas que se requiere en el conocimiento de la disciplina que éste elige, sino como individuo que deberá demostrar que es otra persona socialmente responsable.

El aspecto epistemológico, se conforma a su vez por dos elementos inseparables que en la práctica educativa el docente manifiesta saber; el primero de éstos es el conocimiento pedagógico que se refiere básicamente a las creencias que posee un profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin vincularse específicamente con alguna teoría. El dominio del contenido de la asignatura es aquel que el docente tiene de una materia o disciplina y que va de acuerdo con el perfil profesional que ostenta. Al respecto considero que ésta es la parte importante de la evaluación docente que se realiza en el Instituto, ya que se valora mediante la opinión de los alumnos aspectos didácticos y de dominio de los contenidos de la asignatura que imparte.

El último de los aspectos importantes para comprender la práctica docente es el filosófico, el cual “en el salón de clases se vuelve una actividad orientada, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, a transmitir y aprehender activamente los conocimientos fundamentales acumulados por la humanidad; a formar las habilidades, hábitos, competencias y valores imprescindibles para que el individuo pueda enfrentar adecuadamente la solución de los problemas que la vida le planteará; y a modelar las capacidades y la conducta del hombre para su inserción activa y eficaz en la sociedad y la convivencia armónica con sus semejantes; mediante la organización pedagógica de un sistema de contenidos, métodos y medios estructurados en planes y programas de estudio, en el marco institucional de la escuela; todo ello orientado al logro de los objetivos informativos e instructivos propuestos” (Ramos Serpa 2005: 3).

En el SNIT y por supuesto en el ITTLA el docente está caracterizado por las siguientes áreas y competencias de desempeño¹⁶ (ver tabla 4), ello nos indica que lo adecuado es referirse a él como académico, para de esta forma empezar a cambiar la idea de que sólo puede desempeñarse en actividades del aula.

Tabla 4 áreas y competencias del profesor del SNIT

ÁREAS	COMPETENCIAS
DOCENCIA	<p>El profesor crea el conjunto de condiciones necesarias y suficientes para transformar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en conocimiento, mediante las siguientes competencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominio de la materia. ▪ Planifica con precisión y detalle el proceso de aprendizaje. ▪ Crea ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula. ▪ Promueve el aprendizaje significativo. ▪ Usa estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje efectivas. ▪ Motiva a los estudiantes a participar y ser responsables de su aprendizaje. ▪ Identifica los aciertos y áreas de oportunidad que se presenten en el proceso de aprendizaje para intervenir en el logro de mejores resultados. ▪ Realiza la evaluación como una estructura de apoyo al aprendizaje y una estrategia para asegurar e impulsar la construcción del conocimiento. ▪ Establece redes y comunidades de aprendizaje para integrar en su práctica las aportaciones de otros actores formativos.
INVESTIGACIÓN	<p>El profesor genera, aplica y comparte los conocimientos relacionados con el aprendizaje de su disciplina, área de conocimiento o especialización, mediante las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora y realiza proyectos de investigación y desarrollo disciplinar y educativa. ▪ Involucra a los estudiantes en sus proyectos de investigación y desarrollo, y vincula los resultados con su práctica docente. ▪ Participa en distintos tipos de redes de investigación. ▪ Disemina y difunde los resultados de sus proyectos de investigación y desarrollo.
GESTIÓN	<p>El profesor participa en implementar y operar las decisiones académicas de la institución, mediante las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Forma parte de los cuerpos colegiados formales y favorece la integración de comunidades de aprendizaje. ▪ Diseña, evalúa y opera programas educativos y planes de estudio. ▪ Promueve y contribuye al uso y actualización de los recursos didácticos, del acervo bibliográfico y de las tecnologías de la información y

¹⁶ Tabla elaborada para visualizar claramente las áreas y competencias del profesor del SNIT. El contenido es textual del Manual de los profesos de evaluación al desempeño docente y del ingreso de aspirantes a la educación superior tecnológica 2006-2007, editada por DGEST EN 2006

	<p>comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Promueve la difusión de la cultura nacional y la vivencia de los valores nacionales y universales. <p>Participa en los comités, consejos, grupos de trabajo y demás comisiones cuyo fin es el mejoramiento de la vida institucional.</p>
TUTORÍA	<p>El profesor se vincula con y conduce al estudiante de las diversas modalidades para su pleno desarrollo y éxito en su trayectoria académica, mediante las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se comunica y desarrolla vínculos con los estudiantes para apoyarlos, a través de su vida escolar, en su proceso formativo. ▪ Motiva y orienta el aprendizaje del estudiante, con empatía, actitud positiva, tolerancia, compromiso y sensibilidad. ▪ Propicia en el estudiante el aprendizaje autónomo. ▪ Guía al estudiante en el seguimiento de los procedimientos académicos y administrativos de la institución. ▪ Fortalece el aprendizaje del estudiante con el apoyo de las mejores prácticas, métodos y estrategias propias de la actividad tutorial.
VINCULACIÓN	<p>El profesor establece relaciones con el sector empresarial, gubernamental y social para fortalecer la formación de los estudiantes, mediante las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza actividades y proyectos de investigación y desarrollo en conjunto con los sectores productivos de bienes y servicios. ▪ Actualiza, capacita y asesora en actividades de producción y desarrollo tecnológico a los sectores relacionados con su área de especialidad. ▪ Participa en instancias y organismos de vinculación en su comunidad y entorno.
FORMACIÓN	<p>El profesor emprende, de manera sistemática, acciones formativas en lo personal, profesional y docente que transforman y mejoran su práctica educativa, mediante las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se mantiene actualizado en los desarrollos y tendencias que se dan en su disciplina y área de especialidad. ▪ Participa en los programas de formación docente, particularmente en las áreas relacionadas con la andragogía, didáctica, teorías del aprendizaje e investigación educativa. ▪ Se capacita en las estrategias y métodos más eficaces de gestión académica.

La definición del docente o académico, los tres aspectos que la caracterizan (político, social y filosófico) y las áreas, y competencias del SNIT; explicados anteriormente permiten comprender que los ambientes de desempeño docente no sólo se refieren al aula, sino también a otros que contribuyen a contar con un perfil más completo.

2.2 IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

El tema de la evaluación en las instituciones de educación superior en los últimos 30 años ha alcanzado un alto grado de importancia, principalmente por el compromiso social que tiene la institución que es el de comprobar y/o demostrar que las acciones realizadas por la comunidad docente corresponden con las normas, reglamentos y postulados del modelo educativo prevaleciente. Lo anterior, resulta importante para la toma de decisiones por parte de las autoridades de la institución, buscando mejorar las condiciones de desempeño tanto materiales como humanas y ofrecer educación de calidad. Sin embargo, no siempre esto es posible porque el tema de la evaluación no se comprende por todos los involucrados, motivo por el cual el propósito de este apartado es explicar el marco teórico conceptual sobre el tema central que es la evaluación docente y así otorgarle el grado de importancia que la institución considere pertinente.

Por consiguiente, durante el desarrollo de este subtema me centraré en estudiar los conceptos de control y evaluación, por ser inseparables y distintos entre sí, esto me permite comprender por qué, cómo y para qué evaluar la práctica docente.

Para abordar el tema del control recurro a Henry Fayol, quien expresa que “el control consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos [el control] tiene por objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición” (Fayol 1982: 267), para saber cómo ocurre la conformidad mencionada en la definición anterior se requiere de varios procedimientos que suponen una homogeneidad entre la norma, el modelo, el programa y los acontecimientos que se reportan para compararlos.

Por su parte, la evaluación se considera como un proceso temporal que requiere para un mismo objeto múltiples cuestionamientos, casi siempre diferentes y hasta contradictorios, a modo de proceso sistemático y permanente que permite captar información sobre el objeto evaluado, para después contrastarlo con un marco de referencia, con el fin de emitir juicios de valor y proponer alternativas para mejorar el objeto evaluado. Por lo tanto, ambas acciones (evaluación y control) deben unirse y conjugarse pero no confundirse puesto que

“(…) el control está inmerso en la evaluación, en la medida en que ésta es considerada en su acepción más amplia, por el hecho de que a través de la evaluación se busca discriminar entre los datos constitutivos de una situación, entre las diferentes facetas presentadas por un objeto, estimar o apreciar su valor, preguntándose sobre los sentidos que la han conducido, en función de los diferentes contextos a que se refiere (y la intención como la capacidad de medida que la acompaña). Por su parte, el control –definido como investigación sistemática a través de un dispositivo apropiado, que pone en juego los procedimientos según una secuencia dada, lo más breve posible, con el propósito de establecer la conformidad, si no es que la identidad, entre la norma, un modelo y los fenómenos que se comparan, o en su defecto de permitir la medida de su alejamiento- no contiene jamás en sí mismo a la evaluación, en tanto que interroga sobre el sentido. Finalmente, lo que hace la diferencia es más la calidad de la mirada puesta sobre el objeto que la naturaleza de este último, o los instrumentos empleados (“rejillas”, escala de medidas)” (Ardoino, 1999; citado en Rueda y Díaz Barriga, 2000: 31-32).

Para la educación superior tecnológica “cuando se habla de evaluación se hace mención a la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien, se niega o atribuyen cualidades al objeto evaluado o, finalmente se establecen valoraciones en relación con lo enjuiciado. Referente a los profesores en el mismo documento se define a la evaluación de los profesores como el proceso sistemático y permanente que permite captar información sobre el desempeño de éstos, para contrastarlo con los parámetros establecidos, y a partir de esta contrastación, emitir juicios de valor y proponer alternativas para mejorar su desempeño y por tanto incidir en la calidad del proceso educativo”. (CoSNET, 2003: 10-11)

Si bien en la exposición anterior, el término control explícitamente no se menciona, implícitamente existe, ya que para evaluar a los docentes en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla se cuenta con dos instrumentos de valuación uno es el denominado “cuestionario para el estudiante” y el otro “cuestionario para el área académica”. Ambos reportan datos sobre el desempeño de los profesores tanto dentro como fuera del aula. Después de ser aplicados esos instrumentos, los datos obtenidos se procesan y sistematizan

obteniendo resultados cuantitativos más que cualitativos que reflejan la situación que guarda la práctica educativa que los docentes llevan a cabo en el instituto.

Otro aspecto de suma importancia, propuesto por los especialistas en materia de evaluación de la docencia (Ardoino, 1987; Boutinet, 1990; citados en Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2000: 25) y retomando de ellos sus ideas esenciales más que textuales señalan que es necesario que exista un proyecto institucional con un propósito, sustentado éste con un fondo filosófico y político, con una visión y misión; con valores entendidos y asumidos por todos los integrantes de la institución. Y como parte de tal proyecto, existen implícitamente varios programas que contribuyen a la factibilidad de éste, entre ellos la evaluación a los profesores.

Sin embargo, múltiples condiciones obstaculizan que el proyecto se lleve a cabo, entre las que se pueden mencionar, están: la sorpresa y lo imprevisto como efectos inesperados que impiden su puesta en marcha, así como su evaluación. Asimismo, la inevitable burocracia que ve, en la mayoría de los casos, al proyecto como un instrumento que otorga equivocadamente prestigio, tanto para quienes lo solicitan, como para aquellos que lo entregan a tiempo, simplemente por cumplir. La posible solución a la situación antes descrita es que debería verse al proyecto como un proceso que al cabo del tiempo genera un ambiente de compromiso y atención ante la función social que la institución educativa desempeña, y desde luego por todos los participantes, incluidas las autoridades de más alta jerarquía, de esta forma los objetivos, planes y programas alcanzan su culminación.

Para continuar explicando la importancia de la evaluación de los profesores, corresponde ahora plantear cuáles son en realidad las acciones realizadas cuando hablamos sobre este tipo de práctica educativa en las IES; anticipadamente se puede establecer que la evaluación de los profesores se realiza en dos variantes, que al mismo tiempo son complementarias, las cuales sin ser erróneas simplemente invitan al conocimiento y a la reflexión constante sobre la realidad, lo que cada institución está haciendo en este terreno de la evaluación.

Resumiendo las ideas de Rueda Beltrán y Díaz Barriga (2005), la primera se refiere a que se evalúa a los profesores como objetos de estudio y como tales se busca saber sus propiedades o algunas características de éstas, empleando una escala de medida. Siendo así, se auxilia este tipo de práctica, con la aplicación de cuestionarios que sólo dan información cuantitativa más que cualitativa y, en algunos casos, considerando las publicaciones realizadas por los profesores en diversos medios; ello se refiere a la medición de las propiedades en tanto al quehacer del profesor, con lo cual es posible mantener a los directivos de las IES conformes, ya que tal actividad es propensa a determinarse mediante una medida, y esto permite generalizar lo que sucede en la planta docente sin comprender claramente lo que se está controlando, pues los resultados se equiparan con la norma, el modelo o la personalidad deseada al comprobar que alguien se encuentra por encima de, mejor que quien.

Continuando con Rueda Beltrán y Díaz Barriga (2005), la otra forma de visualizar la evaluación docente en las instituciones, es la que se refiere a la evaluación de los vínculos entre la enseñanza y el aprendizaje desde el punto de vista y opinión de los estudiantes; los cuales se deben concebir como sujetos que a partir de su marco de referencia y experiencia en las diversas formas de aprender reflejan al mismo tiempo sus dificultades, pero sobre todo su incapacidad y poco conocimiento que reciben sobre el método de enseñanza, por estas razones su opiniones suelen ser subjetivas e inciertas en la mayoría de los casos; en ese sentido, la relación entre un estudiante y un profesor en específico no puede permitir la generalización en el momento de interpretar los resultados de la evaluación docente. La comprensión de ambas situaciones y quizá la combinación de ellas a la hora de evaluar el desempeño académico de los docentes, permitirá a los responsables del proceso de evaluación en la institución, hacer que se cumpla la función crítica de corte cualitativa más que cuantitativa, más rica y útil para la conformación del que será el programa de capacitación docente.

Para profundizar en la segunda forma de visualizar la evaluación docente, me referiré ahora a los instrumentos de la evaluación en cuanto al desempeño del profesor, que resultado del análisis bibliográfico y de acuerdo con Rueda Beltrán y Díaz Barriga (2005), de manera

resumida se explica lo siguiente, los antecedentes nacionales e internacionales reportan que el primer cuestionario fue creado por Herman Remmers de la Universidad de Purdue en 1927; desde entonces y hasta 1960 surge en otros países interés en este ámbito de la educación superior, entre ellos España. Los trabajos continúan en Estados Unidos, con Marsh y Centra en 1987 y 1993 respectivamente, quienes respondieron a la política de orientación al consumidor que tiene ese país. Otros interesados fueron L. Epstein en 1974; Abrami, Cohen y d'Apollonia en 1990, estos autores consideraban que si los alumnos son los usuarios del servicio, ellos son los que deben evaluarlo.

Los antecedentes en México inician principalmente en las instituciones privadas, siendo éstas las primeras instituciones de educación superior en utilizar los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA). La Universidad Iberoamericana (UIA) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) son pioneras en este sentido, creando un sistema de evaluación de los más sólidos y antiguos del país. Se sabe que la primera publicación sobre evaluación de la docencia apareció en 1972, bajo la autoría de la UIA.

En las instituciones públicas de educación superior su aplicación se inició en 1971, primero en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y posteriormente en la Facultad de Psicología, les sigue a éstas la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma de Aguascalientes con trabajos más sistematizados a mediados de los ochenta, debido a la política de la evaluación que se instauró en las universidades públicas a raíz del plan de Modernización Educativa, aunado a las demandas del mercado laboral, que cuestionaban la calidad de los egresados de dichas instituciones.

Para fines de 1988 la evaluación de la educación superior tecnológica por parte de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (1998) se encomendó al Consejo del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (CoSNET), el cual coordinó diversos estudios evaluativos a nivel nacional en la educación superior tecnológica, dichos estudios se desarrollaron anualmente y fueron la evaluación del ingreso, la evaluación

institucional y el seguimiento de egresados, con esas evaluaciones se valoraban tanto las condiciones bajo las cuales ingresaron los aspirantes aceptados en los institutos tecnológicos, como el desarrollo institucional del proceso educativo y el impacto que tiene la educación superior tecnológica en el entorno social. Para el año 2005 dicho consejo deja de orientar al SNIT y lega la DGIT todo el modelo de la evaluación.

Consensando hasta aquí, se puede afirmar que en todas estas instituciones, ya sea públicas o privadas, los propósitos que se persiguen con la evaluación de la docencia son: “a) diagnóstico y retroalimentación a los profesores sobre su desempeño o efectividad docente, b) medida de efectividad docente para ser empleada como información para las decisiones sobre el otorgamiento de la definitividad a los profesores y su promoción, c) información para que los alumnos puedan seleccionar cursos e instructores; y d) investigación sobre los resultados y procesos docentes” (Marsh, 1984, citado en Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2000: 43).

Si los propósitos antes mencionados se logran, la efectividad como una cualidad del docente se empezará a identificar en él. Al respecto (Remmer, Sock y Kelly en 1927 citados en Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2000: 44) aclaran que “se mide la efectividad, fundamentalmente a través de rasgos de personalidad tales como: actitud, carácter, disposición e iniciativa” induciendo esto a comprender que en los CEDA¹⁷ se evalúan más de una característica en la personalidad del académico y eso hace que los instrumentos sean multidimensionales, por tres situaciones muy importantes. “La primera de ellas se refiere las características instruccionales que alumnos y profesores consideraban importantes para una docencia de calidad. Segunda, los profesores dan mayor importancia a que los estudiantes sean los promotores de la curiosidad intelectual, a motivarlos y ser exigentes con ellos (establecer altos estándares de desempeño) y a estimularlos a ser autodidactas. La tercera, dice que para los alumnos es más importante que los profesores sean interesantes, elocuentes y estén dispuestos a brindar ayuda, como los resultados de aprendizaje del curso, es decir qué tanto aprendieron”. (Fieldman, 1988, citado en Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2000: 47) Sin embargo, “la evaluación de un curso se debe centrar en las dimensiones de

¹⁷ CEDA: Cuestionario de Evaluación de la Docencia por los Alumnos.

información y motivación, del interés en el curso por parte del profesor, la presentación o estilo de éste para conducir la instrucción y el conocimiento de la materia que imparte” (Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2000:48).

Aunado a los propósitos, la efectividad docente y la multidimensionalidad, existen otros factores a considerar en la elaboración de los cuestionarios de la evaluación docente, tales como la confiabilidad, la estabilidad y la validez. En cuanto a la confiabilidad se sabe que si los instrumentos se diseñan considerando este factor, la confianza de obtener los datos que queremos saber sobre el desempeño docente será alta, puesto que la “La confiabilidad, es la consistencia de los cuestionarios de evaluación a través del tiempo y su correlación con sus equivalentes. En los CEDA, generalmente se determina a partir del análisis de las correlaciones del grupo de elementos que conforman un instrumento y del nivel de acuerdo entre los alumnos de un mismo grupo; indican que la consistencia interna de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos es tan alta como la de cualquier prueba objetiva y depende del número de alumnos que la respondan” (Marsh, 1984 y Feldman, 1977, citados en Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2000: 49).

El factor de estabilidad es la aptitud de un instrumento para ser considerado como una forma de medir ciertas circunstancias, conservando sus características metrológicas a lo largo del tiempo, es decir, la evidencia de que el instrumento una vez aplicado dé la posibilidad de interpretar cuantitativamente el desempeño del académico en cierto periodo por ejemplo: “(...) las puntuaciones de los CEDA no suelen ser tan altas cuando se analiza el desempeño del profesor en los diferentes cursos que imparte o en un mismo curso impartido por varios profesores.

La correlación más alta se observa cuando el profesor imparte el mismo curso: 0.70, la correlación desciende ligeramente (a 0.56) cuando el profesor da diferentes cursos, y es notablemente descendiente cuando se calcula la correlación entre un mismo tipo de curso impartido por varios profesores (0.23). Sin embargo, la correlación es muy pequeña cuando se calcula la relación entre diferentes cursos impartidos por los mismos profesores (0.07)”. Además de los razonamientos anteriores los especialistas como Marsh y Seldin recomienda

lo siguiente: “no es conveniente juzgar el desempeño de un profesor por los resultados solamente de un curso o de un periodo en el que imparte cursos diferentes será mejor evaluar el desempeño del profesor a lo largo de varios periodos, basándose en el gran promedio de todos los cursos como el indicador de su desempeño y no sólo un curso o periodo escolar” (Marsh, 1982 y Seldin, 1993, citados en Rueda Beltrán y Díaz Barriga 2000:50).

El último de los factores importantes; es el de la validez que: “(...) se refiere a que los CEDA midan realmente lo que pretenden medir (validez de contenido) y sean a su vez capaces de predecir la efectividad docente del profesor y el rendimiento académico de los alumnos (validez predictiva)” (Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2000: 51). Para este caso, considero que la validez de los cuestionarios se refiere a la evaluación del proceso de instrucción, es decir, del proceso enseñanza-aprendizaje, y es al alumno a quien se le pide que responda una serie de preguntas planteadas en el instrumento que permitan conocer cuál fue el grado de satisfacción que siente al haber cursado con determinado profesor la asignatura correspondiente.

El análisis teórico que realicé en este subtema, me ha permitido comprender la importancia que la evaluación al desempeño docente está conformada por dos sujetos muy importantes para la institución educativa, uno es el docente o académico y el otro es el alumno o estudiante ambos son quienes hacen la dinámica cotidiana en todos los espacios en los que surja el proceso de enseñanza-aprendizaje y resulta necesario entonces saber cómo o de qué manera éste se lleva a cabo y si corresponde con los principios del modelo educativo derivando ello en la consecuente toma de decisiones para efectos de capacitación en cuanto a la formación docente y la actualización profesional.

2.3 CONTEXTO DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El propósito de este subtema es conocer y comprender algunas de las circunstancias que han dado cauce a la formación docente en México y en los espacios de la educación superior, además de resaltar que resulta conveniente vincularla a la evaluación al desempeño del profesor. Algunas circunstancias que enmarcan ambas situaciones se

mencionan a continuación; en primer lugar lo referente a la formación y en segundo a la evaluación.

En cuanto a la formación docente (Fernández Lomelín, 2002: 8), reporta que en 1972, la ANUIES impulsó el primer Programa Nacional de Formación de Profesores, considerado éste como el antecedente formal para la profesionalización de los docentes que desempeñaban esta actividad en los ámbitos de la educación superior; las razones consideradas por la Asociación para impulsar dicho programa fueron también, la relativa a la sobrepoblación durante la década de los noventa, las crisis económicas, bajos salarios para los trabajadores y profesores; conflictos políticos, despidos, poca capacidad para mejorar la infraestructura, y la contratación indiscriminada de personal docente sin formación, que trajo como consecuencia un deterioro en la calidad educativa.

Dicho deterioro en la calidad de la educación que se impartía trajo serias preocupaciones a las instituciones educativas, sobre todo porque los profesionistas contratados no son docentes (Fernández Lomelín, 2002: 9), entonces se comprendió que los académicos requerían del conocimiento de las herramientas y estrategias pedagógicas que les permitiera enfrentar el reto de profundizar y perfeccionar su tarea docente, con la finalidad de afirmar y mejorar algunos aspectos del nuevo perfil profesional que se le demandaba, sobre todo aquellos relacionados con la adquisición de conocimientos suficientes y actualizados de la asignatura que impartían, complementando todo esto con la cultura científica, tecnológica y humanística.

A partir de ese año y después de comprender las problemáticas antes mencionadas se han sucedido en cascada un sinnúmero de alternativas de solución, tales como la creación de programas, consejos y comisiones que apoyan a las instituciones de educación superior respaldados por la misma ANUIES. Entre las más destacadas se puede mencionar al Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), iniciado en octubre de 1986 en el documento que explica a qué se refiere el programa, se mencionan “los fines de la educación superior tendientes a la procuración de un orden social justo, al desarrollo armónico del ser humano, a la preservación de la independencia y al

perfeccionamiento de la democracia, todo ello inserto en los valores de justicia, igualdad y libertad.” (Fernández Lomelín, 2002: 10)

Pero no sólo las instituciones de apoyo están preocupadas por mejorar la condición del docente en todos los aspectos, también se ha visto reflejada esa preocupación por parte del Gobierno Federal, quien en su propio Programa de Desarrollo Educativo de cada periodo, plasma en uno de sus objetivos “elevar el nivel del personal académico para que puedan ser los gestores de una mejor calidad educativa, para lo cual se proponen estrategias en la creación del Sistema Nacional de Formación de Personal Académico, tales como mejorar los métodos de selección, formación y desarrollo del personal académico, así como sus condiciones de trabajo, a fin de que aumenten la calidad del desempeño y la permanencia en el servicio” (P.D.E. 1996:153; citado en Fernández Lomelín 2002: 13).

Una más de las recientes competencias que se ha propuesto desarrollar en los docentes y que se considera una de las áreas prioritarias a evaluar al desempeño docente es la investigación, sobretodo educativa en caso de carecer el docente de esta competencia se pensará en la capacitación mediante los programas diseñados.

Respecto a la evaluación de la docencia y la necesaria vinculación con la formación, significa para casi todas las instituciones algo relevante, e incluso obvio en apariencia, sin embargo no es frecuente que así se lleve a cabo, tal es el caso del ITTLA, en donde ambas actividades son llevadas a cabo de manera independiente y sin ningún vinculo factico, todo es más bien en términos formales simplemente por cumplir con la actividad y reportar resultados. Aclarando en cuanto a la vinculación, es necesario enfatizar que la evaluación docente aporta datos cuantitativos y cualitativos que deben ser procesados científicamente, para que a partir de esto se conozcan las debilidades y fortalezas de los docentes y proponer, en consecuencia, programas de capacitación que coadyuven a eliminar las debilidades y mantener las fortalezas, al menos durante el tiempo en que el docente realice la función formativa en los estudiantes.

Entre los especialistas en la materia encontramos que las opiniones sobre las formas de vincular la evaluación al desempeño docente con la formación y actualización del profesor es variada, por ejemplo (Aguirre *et al*, 2000; Arbesu *et al*, 2004 y Carllington, 2004; citados en Rueda Beltrán, 2008: 135), afirman que se requiere una articulación orgánica, permanente e institucional entre ambos procesos e indican que el eje del binomio evaluación-formación considera el lenguaje, el pensamiento y el comportamiento de profesores y alumnos tomando como punto de partida la definición de un perfil ideal del docente o perfil del profesor efectivo, el cual debe ser elaborado en conjunto por docentes y autoridades competentes.

Sin embargo, desde otras perspectivas (Arbesu *et al.*, 2003; Cruz *et al.*, 2001; Díaz Barriga, 2002; Monroy, 2000; citados en Rueda Beltrán 2008: 136), el análisis del pensamiento del profesor y la reflexión crítica de su práctica educativa son elementos centrales del proceso de formación, ya que ambos extremos le permitirán identificar los problemas a los que se enfrenta en la cotidianidad del aula y las posibles soluciones; reflejando así el pleno conocimiento y concientización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que será valorado por los estudiantes al responder los cuestionarios que para tal efecto se han diseñado.

Por último, es necesario entender que en la institución se debe diseñar, planear e implementar la manera como se vinculará la formación docente y la evaluación de la docencia, partiendo de dos ideas centrales, una es que de acuerdo con los enfoques constructivista, humanista o crítico-reflexivo “la evaluación docente puede entenderse como un proceso amplio y diversificado, enfocado al desarrollo, perfeccionamiento y profesionalización del docente del nivel superior, que involucra un proceso de evaluación formativa del quehacer del docente como plataforma y sustento de las acciones formativas” (Díaz-Barriga y Rigo, citados en Rueda y Díaz Barriga, 2008: 145).

En conclusión, la formación docente y la evaluación de la docencia en las instituciones de educación superior es un reto constante que debe ser enfrentado de manera consciente, como situaciones complementarias para ofrecer al entorno una enseñanza con calidad.

2.4 TEORÍAS, TENDENCIAS Y MODELOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

En el subtema anterior se mencionó que la evaluación docente aporta datos que al ser interpretados identifican los problemas que aquejan a la docencia en la institución, y así proponer el programa de capacitación que se requiera. Razón por la cual, en este apartado, de acuerdo con el orden temático indicado en el título del presente subtema, se explica en primer lugar las diversas teorías de formación docente que han surgido en la educación superior a lo largo de diferentes momentos y espacios, en seguida se estudiarán las tendencias predominantes y por último los modelos de formación docente que han prevalecido en las IES de acuerdo con su modelo educativo.

En cuanto a las teorías que sustentan la formación y actualización docente se reconocen básicamente tres: la de los ciclos vitales de los profesores, la del aprendizaje del adulto y la del cambio (Thehart, 1988 y López Yáñez et al., citados en Fernández Lomelín, 2002: 12). La primera de las teorías propone que para capacitar a la comunidad docente es necesario identificar prioritariamente la antigüedad que cada uno posee en la institución y con base a ella clasificarlos en etapas (básicamente cinco), considerando sus características personales y profesionales en función de la formación que han recibido.

La etapa número uno (Fernández Lomelín, 2002: 12), se refiere a la de entrada y titubeo, ya que en cierto momento causa para algunos docentes, sobre todo jóvenes y sin experiencia, inseguridad y preocupación al conocer y aceptar las normas que predominan en la institución, sin descartar la posibilidad de algunos conflictos personales, conceptuales y profesionales, el tiempo estimado de antigüedad en esta etapa va de uno a tres años de experiencia como profesor.

La segunda etapa, denominada de estabilización, es a partir de los cuatro o cinco años, aquí el docente se ha identificado ya con la institución, se percibe con tranquilidad en cuanto al desempeño docente demostrado y la experiencia acumulada. Diversificación, es la tercera etapa, en esta se encuentran los docentes con siete y hasta 25 años de antigüedad, la amplitud del rango obliga a distinguir dos tipos de profesores; en el primero se encuentran

los “activistas” o innovadores (...) que después de haber alcanzado cierta estabilidad tienen inquietudes de cambio, desean hacer cosas nuevas y reactivar lo cotidiano. El segundo tipo es de los profesores en “replanteamiento”, que al entrar en crisis profesional, cuestionan su papel en la institución y dentro de la educación en general, (...) muchos de ellos abandonan la docencia, pero otros se establecen bajo un estado letárgico, de apatía. (Fernández Lomelín, 2002: 12-13)

Las dos últimas etapas de acuerdo con Fernández Lomelín (2002: 13), se explican de la siguiente manera. La cuarta etapa es la de tranquilidad que inicia a partir de los 25 y hasta 35 años de experiencias docente, y aunque existen varias actitudes en esta fase se sigue clasificando a los docentes en dos tipos, uno es el profesor que asume una postura de distanciamiento con los estudiantes, con preocupaciones de tipo profesional, aunque sin dejar de lado el trato agradable. El otro tipo son aquellos que adoptan una actitud cerrada, conservadora y crítica, esta última actitud tan sólo por el simple hecho de criticar, lo que provoca un total distanciamiento de las nuevas generaciones de estudiantes. La quinta y última etapa es de ruptura o de precipitación, el docente se encuentra entre los 35 a 50 años de experiencia, y por lo mismo los profesores de tipo activista adoptan roles de liderazgo pedagógico y se ofrecen a ayudar a los que empiezan, los otros, que no son activistas, adoptan la línea de abandonar la profesión y aprovechan el beneficio de la jubilación.

En esta propuesta se indican claramente los ciclos de vida que el docente asume cada año que transcurre y adquiere experiencia, se sugiere que la toma de decisiones para la capacitación docente inicie por considerar las etapas de desarrollo por las cuales transitan los académicos e identificar a su vez las necesidades manifestadas, quizás mediante la opinión de los estudiantes al contestar el cuestionario, para así comprender, entender y atender las diversas reacciones que causa los programas de formación y actualización entre los docentes, y ofrecer entonces diversas opciones de acuerdo con las características de cada profesor.

La del aprendizaje, del adulto es la segunda teoría que ayuda a comprender la manera de capacitar al docente, bajo el supuesto de conocer la forma cómo aprenden los adultos a partir de los siguientes planteamientos “el adulto aprende si tiene una motivación a partir de sus necesidades o si experimentan necesidades, si el adulto no está consciente de qué quiere cambiar y para ello necesita aprender otras cosas, difícilmente va a aprender” (Fernández Lomelín, 2002: 13).

Al respecto Fernández Lomelín (2002), en su propuesta teórica sugiere que para capacitar a los docentes en etapa adulta se fomenten actividades de colaboración entre ellos, para compartir experiencias cotidianas con sus pares y así reconocer sus necesidades y las de los otros, con la intención de generar conciencia de dichas necesidades, esta forma de trabajar facilitará el adecuado diseño del programa de formación docente, puesto que se tomará en cuenta sus necesidades y a su vez ellos entenderán las necesidades de la institución, este tipo de aprendizaje en el adulto basado en la reflexión y el análisis de la experiencia cotidiana, favorecerá la vinculación entre los enfoques teóricos, procesos, métodos y procedimientos, la autonomía, los estilos, ritmos y formas de aprender. Con esta manera de formar al docente se “permite considerar en los cursos la elección de varias líneas de formación y de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, o la elección de algunas prioridades dependiendo de las áreas de formación.” (Fernández Lomelín, 2002: 14)

La tercera y última de las teorías es la del cambio, ésta plantea como idea principal el hecho “de que los profesores tienen alguna preocupación o necesidad insatisfecha. Si no se tiene alguna preocupación, difícilmente se da el cambio” (Fernández Lomelín, 2002:14). El énfasis de esta teoría se encuentra basado en el sentimiento de preocupación constante que la tarea de enseñar genera en todo tipo de docente, al cual para poderlo entender se proponen siete etapas, a continuación explicadas.

A través de las ideas expresadas por Fernández Lomelín (2002: 15). La primera etapa es la de toma de conciencia, que en el profesor se manifiesta cuando detecta de manera imprecisa que “(...) algún aspecto de su profesión o quizás de su desempeño no está bien”. La segunda etapa de información, de búsqueda de “(...) datos e información que le ayuden

a resolver su situación a través de búsquedas documentales, asesorías con expertos o con sus propios compañeros” a los que les reconoce algunos conocimientos. El plano personal es la tercera etapa en la que el docente realiza el autoreconocimiento de su “(...) desempeño y función”, y percibe las consecuencias que un cambio, tanto personal como laboral, puede traer; es entonces cuando considera prioritario gestionar lo necesario para adaptarse a las nuevas disposiciones que la institución marca a este proceso, por el cual debe pasar a la cuarta etapa del cambio.

Continuando con Fernández Lomelín (2002: 15), la etapa de las consecuencias es la quinta, e indica que el impacto de las acciones tanto negativas como positivas que el docente realice recae en los estudiantes, lo que para él resulta ser una preocupación constante que requiere de la reflexión crítica y constante sobre los beneficios, las desventajas y las oportunidades para los mismos. Etapa número seis, se refiere a la colaboración (trabajo en equipo básicamente) que se necesita de todos los profesores para realizar cualquier cambio sustancial en actividades de gran relevancia y trascendencia para la institución, por el ejemplo el diseño curricular. La séptima y última etapa se denomina de re-enfoque o de replanteamiento de lo que se ha instrumentado por medio de nuevos proyectos.

La teoría del cambio anteriormente explicada ha sido investigada y analizada, y de acuerdo con los resultados obtenidos se sabe qué situaciones dan menos miedo al cambio (Fernández, 2002:15). La primera de ellas es que un cambio es más factible en el aula cuando se trata de materiales didácticos. Otra, es que los profesores se encuentran con una alta disposición para cambiar la instrumentación didáctica que diseñaron para impartir las asignaturas, aun cuando el periodo escolar ya haya iniciado o esté en proceso, debido a la consciencia que han alcanzado los docente para entender que se debe hacer un cambio. Asimismo, lo que no están dispuestos a cambiar son las ideas, las creencias, las teoría y romper paradigmas; por lo que la conclusión al respecto es “se introduce un cambio con el cual no está muy de acuerdo el profesor cuando detecta que no se afecta el desempeño y rendimiento de los estudiantes. Cuando lo se está muy seguro de ello, los profesores son reticentes al cambio”.

Aunado a las teorías que sobre formación docente se han venido suscitando, se reconocen en la segunda mitad del siglo XX, cuatro tendencias formativas surgidas para responder a la necesidad de caracterizar a la educación superior con una serie de ideas políticas, filosóficas y pedagógicas.

De acuerdo con Barrón Tirado, *et al.* 1996; citada en Fernández Lomelín, 2002: 30). La primera de las tendencias es la denominada formación profesional liberal y abarca de 1930 hasta 1950, fueron 20 años con una visión generalista y humanista-espiritualista del desarrollo individual, en esta tendencia la formación fue de carácter cultural y enciclopédico con carga humanista bajo un modelo de universidad liberal francesa y México ella se revistió bajo una tendencia positivista-nacionalista en la cual el docente se dedica a reproducir el conocimiento.

La segunda tendencia mencionada por Fernández Lomelín (2002: 30), fue la de formación profesional modernizante y tecnocrática, y cubre un periodo de 1950 a 1970; otros 20 años, pero ahora con alto sentido utilitarista de la educación, caracterizada por desempeñar el papel de democratizadora y propulsora del desarrollo. El docente continúa en un papel de reproductor y adaptador de las políticas educativas desarrollistas.

La tercera tendencia también explicada por Fernández Lomelín (2002: 30), tuvo una duración de 12 años, entre 1970 y 1982, en ella, la formación profesional fue técnico-científica con enfoque eficientista, cuya finalidad fue preparar al docente para resolver problemas prácticos y capacitar para el empleo. En este periodo se crearon nuevas instituciones educativas (como el ITTLA en septiembre de 1972), se generó la desconcentración institucional, surgieron modalidades educativas alternativas, etcétera. El énfasis en la formación del docente se enfocó en la parte de la sistematización de la enseñanza.

En 1982 continua la cuarta tendencia y prevalece hasta fines del año 2000, la formación profesional fue técnico-productivista, con implantación de políticas de corte neoliberal y de pedagogía pragmática, en donde la formación tiende a los aspectos de calidad, eficiencia,

excelencia académica y modernización (Mendoza Rojas, 1990 y Díaz Barriga, 1995; citados en Fernández Lomelín, 2002: 30), cuya tendencia básica es la preparación para el empleo. Por lo tanto, el modelo de docencia se enfoca al desarrollo de habilidades y competencias por encima de la adquisición de conocimientos. Es en este periodo que surge el sistema de evaluación y control del desempeño institucional académico y de docencia, que valora la eficacia y eficiencia que permea quehacer docente.

Continuando con el desarrollo de este subtema toca ahora, hablar de los modelos de formación docente, y de entre los varios que se conocieron con diferentes posturas y enfoques filosófico-pedagógicos, uno de mayor interés por su afinidad con el ITTLA es el que explica Rodríguez Marcos (citada en Fernández Lomelín, 2002: 21). Ella identifica tres paradigmas predominantes: el primero es de orientación positivista de tipo cuantitativo y racionalista, el segundo de orientación naturalista de tipo cualitativo-interpretativo y el tercero de orientación crítica de tipo emergente-cualitativo que involucra a los sujetos participantes dejando de ser el eje de la enseñanza. Consecuentemente se desprenden a su vez tres concepciones de formación docente:

- “Concepción tradicional-oficio: en donde un adjunto aprendía a ser profesor producto de estar en contacto con la realidad y monitoreado por el profesor.
- Concepción personalista: enfocado en la construcción del autoconcepto del profesor eficaz y eficiente, de corte humanista.
- Concepción tecnológica: el profesor como técnico instrumentalista, a su vez con cuatro modelos:
 - a) Modelo basado en técnicas de microenseñanza, sustentando la formación en “entrenamiento”.
 - b) Modelo basado en el análisis de la interacción que parte del estudio y reflexiones sobre lo que sucede en el aula.
 - c) Modelo basado en la supervisión clínica que pretende formar en la práctica, en la realidad escolar y no en el laboratorio.

- d) Modelo basado en la adquisición de competencias con dos enfoques, el de tipo conductistas y el mediacional-cognitivo centrado en procesos.” (Fernández Lomelín, 2002: 21-22)

El fundamento teórico antes descrito me ha permitido hacer la siguiente inferencia, las tres teorías son complementarias porque para planear el programa de formación docente es importante contar con ciertos conocimientos que permitan conocer a los académicos tomando en cuenta su antigüedad y la etapa de desarrollo en la que se encuentra asimismo los cambios actitudinales que van surgiendo en él a medida que se interesan por las tareas que debe desempeñar en la institución.

En cuanto a las tendencias y los modelos también considero que se deben conocer y considerar en paralelo para la planeación del programa ya que las primeras señalan las ideas políticas y filosóficas que orientan hacia la dirección o finalidad que se pretende alcanzar y forjar en los docentes, por su parte los modelos de formación docente son el resultado de proceso analítico que da por resultado la representación formal de lo que se quiere ser como institución y de cómo será la formación profesional que recibirán los estudiantes a través de la evidencia que los docentes demuestran en el aula.

Para concluir este subtema es importante aclarar que la formación docente: es un proceso temporal que tiene como objeto propiciar la adquisición crítica y reflexiva de conocimientos, destrezas y disposiciones enfocadas a la profesionalización de la docencia. En tanto que la evaluación docente, también es un proceso que tiene como objetivo recopilar información sobre el desempeño del profesor en el aula, mediante cuestionarios de opinión que son contestados por parte de los estudiantes. El vínculo de ambos procesos está en la necesidad de articularlos orgánica y permanentemente en la institución sin dejar de lado el conocimiento o definición de un perfil ideal del docente, el cual se sugiere sea elaborado en conjunto, entre todos los involucrados en llevar a cabo ambos procesos en la institución, además de las autoridades competentes encargadas de avalar la certeza o veracidad del perfil ideal.

Todo lo expuesto en este desarrollo teórico sirve de base para comprender que todos los documentos normativos, útiles para realizar la capacitación y evaluación de los docentes, sin duda carecen en gran medida de esta información, más bien sólo se mencionan para justificar, y sin profundizar en estos dos grandes problemas; por consecuencia, esto no es suficiente para alcanzar la calidad educativa que se pregona, tanto en el Sistema como en el Instituto, siendo necesario que el departamento de desarrollo académico realice tales procesos con mayor profesionalismo y no sólo con el afán de llevar cabo actividades que a fin de cuentas se conciben mecánicas y cotidianas.

CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL ITTLA, UNA VALORACIÓN CRÍTICA

Para emitir la valoración crítica sobre el tema central de este trabajo que es la evaluación de la docencia y su vinculación con el programa de formación docente realizada en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, conviene hacer una breve descripción de mi trayectoria y experiencia profesional adquirida en el instituto.

Mi actividad laboral dentro del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla la inicié en el mes de marzo de 1993 con una plaza de interino, asignada al departamento de Desarrollo Académico con el propósito de apoyar como auxiliar las funciones de la Coordinación de Métodos y Medios Educativos.-Al cabo de cuatro años de participar en la coordinación de manera ininterrumpida con ese nombramiento, me fue asignada la plaza de manera definitiva, bajo una contratación directa, porque en ese tiempo no era requisito concursar por la plaza.

Las principales funciones que se atienden en la Coordinación son siete, de las cuales cuatro son de competencia pedagógica y las tres restantes son de carácter administrativo, sin embargo, todas ellas son complementarias, como se especifica a continuación:

- “Elaborar y aplicar programas de métodos y medios educativos que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Elaborar el programa operativo anual y el anteproyecto de presupuesto de la coordinación y someterlo a consideración del Jefe de Departamento de Desarrollo Académico.
- Coordinar el diseño y aplicación de los métodos y medios educativos utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Investigar nuevos sistemas en el desarrollo y empleo técnico de los métodos y medios educativos.

- Realizar estudios para detectar necesidades de formación docente.
- Coordinar las actividades de la coordinación con las demás áreas del departamento de Desarrollo Académico.
- Presentar periódicamente al departamento de Desarrollo Académico, reportes de las actividades desarrolladas en la coordinación.” (DGIT, 1992: 86-87)

De manera específica, mis primeras actividades que realicé en el instituto, para dar cumplimiento a las funciones anteriores fueron entre otras: ir de aula en aula, verificar y registrar que cada profesor tuviera a la mano el programa de estudios revisando si éste contaba con todos sus elementos, para posteriormente elaborar un informe de lo observado y turnarlo a la subdirección académica, y así continuar con las demás actividades que en el programa de trabajo se proponían realizar al respecto.

La organización por áreas académicas y la necesidad de formación docente derivó en la impartición de diversos cursos taller relacionados con la elaboración y uso de medios audiovisuales, metodología para la elaboración de programas de estudio por unidades de elaboración de reactivos para el concurso de ciencias básicas, inducción al sistema para alumnos y profesores, metodología para la elaboración de prácticas y material didáctico, instrumentos de evaluación, diseño de las especialidades de las siete carreras, para el desarrollo de habilidades verbal y matemática, práctica docente, para la elaboración de manuales de prácticas de laboratorio, de instrumentación didáctica y de estrategias didácticas. Todos estos cursos que he impartido a los profesores del instituto durante casi 17 años, yo los planeé y preparé didácticamente, incluyendo la elaboración del material teórico-pedagógico correspondiente a cada curso.

También he realizado algunas actividades de investigación para el diseño, desarrollo y empleo de los métodos y medios educativos utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje; para asesorar, orientar, revisar y validar algunos materiales elaborados por los profesores tales como: antologías, manual de prácticas de laboratorio, libros de texto,

apuntes, reactivos, software educativo etc., asimismo esto ha permitido que se constituya un catálogo sobre “metodología para la elaboración de” que está bajo resguardo de la coordinación para realizar las funciones que tiene encomendadas.

Otro aspecto importante de mencionar y que ha fortalecido mi experiencia y desempeño profesional, es la asistencia y participación en algunos eventos tanto dentro como fuera del Instituto tales como: apoyar a la coordinación del primer encuentro de investigación, docencia y vinculación, aportando información en la elaboración del reporte extenso del modelo de calidad INTRAGOB¹⁸, asistencia a la reunión nacional de jefes de departamento de desarrollo académico, asistencia a la reunión regional de capacitación para la evaluación curricular, participación en la coordinación general de los trabajos de evaluación curricular de todas las carreras que se imparten en el instituto, participación en el despliegue del modelo educativo para el siglo XXI, asistencia a la reunión nacional de investigación educativa en marzo del 2007, así como todos los eventos locales, regionales, estatales y nacionales como la semana nacional de ciencia y tecnología que al departamento le corresponde planear y coordinar. Además de apoyar a las otras tres coordinaciones en las actividades que desempeñan cuando éstas lo requieran.

La docencia también ha sido para mí un área de oportunidad en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, por medio de la cual he impartido las asignaturas de: metodología y fundamentos de la investigación, sociología de las organizaciones, taller de herramientas intelectuales y seminario de ética.

Todo lo que anteriormente he descrito y que he venido realizando en 17 años de experiencia profesional ha sido por los conocimientos que adquirí durante mi formación universitaria, sustentados por un conjunto de materias, entre las que puedo mencionar: Iniciación a la Investigación Pedagógica, Teoría Pedagógica, Auxiliares de la

¹⁸ El Modelo de calidad INTRAGOB es una iniciativa del Gobierno Federal para mejorar la gestión de los organismos públicos, orientada a satisfacer las expectativas y necesidades de los ciudadanos en la prestación de los servicios que proporciona la Administración Pública Federal (APF) y desarrollar una cultura de calidad mediante la actuación responsable de los funcionarios públicos.

Comunicación, Didáctica General, y Orientación Educativa Vocacional y Profesional, clasificadas en las siguientes áreas de conocimiento que he podido identificar a través de la documentación que aún conservo, entre las que puedo mencionar: planeación educativa, evaluación de sistemas educativos, diseño curricular, elaboración de material didáctico, orientación educativa etc.

Asimismo todo lo anterior me ha dado la posibilidad de describir, comprender, explicar e intervenir en el fortalecimiento y la mejora del proceso educativo columna vertebral del modelo educativo no sólo del instituto sino del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos.

VALORACIÓN CRÍTICA.

Como se menciona al inicio de este capítulo, a continuación realizaré una valoración crítica sobre los dos procesos académicos que desde mi punto de vista, deberían ser considerados como los más importantes para la subdirección académica del ITTLA por la información que reportan para la adecuada toma de decisiones. Uno de ellos es la evaluación docente y el otro es la capacitación, conformada por la formación y la actualización docente y profesional. Ambos procesos para llevarse a cabo el personal que los realiza en el departamento de Desarrollo Académico, tiene que solventar múltiples dificultades como las administrativas, académicas, operativas, técnicas, etc., con la finalidad de garantizar que los profesores se encuentran en condiciones adecuadas para desempeñar sus actividades de enseñanza; conforme a los principios pedagógicos que sustenta el modelo educativo prevaleciente en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT).

En primer lugar como antecedente tenemos que el proceso de la evaluación del desempeño docente que se realiza desde 1998 hasta el año 2004 con el apoyo del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) y a partir del año 2005 este consejo entrega a la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT) todo el modelo de

evaluación docente, al que ésta hizo los ajustes necesarios conforme al modelo educativo del siglo XXI.

Lo anterior señala que para Dirección General ha resultado más conveniente recurrir al COSNET por ser una de las instituciones especializadas en el diseño de instrumentos de evaluación de la educación tecnológica. Sin embargo, lamentablemente la opinión de quienes realizan la tarea de aplicar los instrumentos es muy valiosa y no se toma en cuenta desconociéndose las razones limitándose el conocimiento pleno de los fundamentos teóricos y las posibles aportaciones que cada tecnológico pudiera hacer al respecto.

Las circunstancias antes mencionadas no han impedido que el instituto busque alternativas para mejorar como institución y prueba de ello es que al ser implantado el Sistema de Gestión de Calidad (SGC), a partir del año 2004 uno de los procedimientos que favorecen la mejora es el que se refiere a la evaluación docente, cuyo propósito es “evaluar el desempeño del docente, para obtener información que permita mejorar el proceso educativo a través de los instrumentos de Evaluación Docente del SNEST¹⁹ que se encuentran en el apartado correspondiente en el Manual de los Procesos de Evaluación del Desempeño Docente y del Ingreso de Aspirantes a la Educación Superior Tecnológica y como una medida de desempeño del Sistema de Gestión de la Calidad.” (SNEST, Procedimiento del SGC para la Evaluación Docente SNEST-AC-PO-005, Revisión: 4)

De dicho procedimiento se explica detalladamente cada una de las etapas señalando que el departamento de Desarrollo Académico es el responsable y que auxiliado por la coordinación de métodos y medios educativos, debe realizar las gestiones necesarias para ejecutar las ocho etapas que conforman el procedimiento de evaluación docente, coordinando además otras áreas también involucradas en el procedimiento. De las ocho fases, me interesa centrarme únicamente en cuatro de ellas porque directamente son las que competen al departamento, las cuales explico a continuación. La primera etapa es organizar el proceso de evaluación, que consiste en verificar la disponibilidad de los instrumentos de

¹⁹ SNEST, Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica.

evaluación con la DGIT y solicitar información de los horarios de los docente que están frente a grupo a los jefes de las áreas académicas, y una relación de alumnos inscritos al departamento de Servicios Escolares para planear las actividades del proceso de evaluación al desempeño docente.

La segunda etapa, es elaborar el programa para la aplicación de la evaluación e informar al Comité Académico para su aprobación y autorización, Las actividades para concretar esta etapa indican que con la información que se recibe de las Áreas Académicas y del Departamento de Servicios Escolares se elabora el programa para la aplicación de la Evaluación docente, determinar el medio por el cual se aplicarán los instrumentos de evaluación, e informar al Comité Académico las fechas de aplicación de la evaluación docente. La tercera etapa indica, coordinar la aplicación de la evaluación docente que consiste en difundir el Programa de Evaluación Docente con los alumnos, coordinar la aplicación de la evaluación y supervisar que cuando menos el 60 % de los alumnos inscritos en la asignatura evalúen al docente. La cuarta y última etapa es integrar la información y preparar informe, para lo cual se realizan las siguientes actividades, recabar la información y con el apoyo del Centro de Cómputo procesarla, y emitir resultados mismos que serán analizados e interpretados por el departamento de Desarrollo Académico quien a su vez deberá tomar en cuenta las sugerencias de capacitación y preparar el Programa Institucional de Formación Docente y Actualización Profesional. Asimismo dicho informe debe ser turnado a las Áreas Académicas quienes al leerlo y comprenderlo se encargarán de proponer algunos cursos de formación docente y actualización profesional al departamento de desarrollo académico.

La explicación anterior refiere que para evaluar a los docentes se realizan actividades tanto administrativas como académicas, sobretodo en la cuarta etapa que indica la elaboración del informe de evaluación al desempeño docente al que se le ha dado la siguiente estructura, en la primera parte se menciona el marco de referencia que sustenta la evaluación enseguida los objetivos que se espera alcanzar, después una breve descripción de los cuestionarios que se aplican (uno para el estudiante y otro para el área académica),

así como el uso que se le da a los resultados tanto en acciones preventivas como correctivas y una tabla que especifica las variables y los indicadores. En la segunda parte se muestran los datos cuantitativos que indican el total de profesores que son sujetos de evaluación soportados por una tabla que al ser interpretada, señala los aspectos del curso (planeación del curso, aprendizaje significativo, dominio de la materia, ética y desarrollo sustentable, evaluación, desempeño docente y resultado global) y el nivel de calificación (excelente, muy bien, bien, aceptable y deficiente), que alcanza la planta docente. En la tercera parte, se proponen los cursos o temas necesarios que permitan solventar las debilidades que los docentes manifiestan en las aulas conocidas a través de la opinión de los estudiantes.

Sin embargo en la mayoría de los casos no han sido aceptadas las propuestas de capacitación debido a diversas circunstancias entre ellas, atender las indicaciones que la DGIT, hace al señalar las temáticas de capacitación que se deben implementar en cada instituto sin considerar que se realiza en cada uno la evaluación al desempeño docente. Evidentemente, la problemática antes mencionada, refleja total indiferencia de los funcionarios que han dirigido el instituto, porque no muestran interés por mejorar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el de evaluación al no mostrar interés a las propuestas de capacitación planteadas en el informe de evaluación.

Al seguir las indicaciones y las etapas como están planteadas en los documentos, podríamos decir que estamos llevando a cabo el proceso de la evaluación docente como lo estipulan instancias superiores, se cumplen los propósitos y se alcanzan los objetivos. Pero visto así es sólo un proceso administrativo al que por parte del departamento de desarrollo académico se le deja la responsabilidad de otorgarle el sentido académico y así se ha estado haciendo aunque con poco respaldo por parte de la subdirección académica que muestra sólo interés para que se realice la evaluación y el resto del proceso no resulta trascendente, como por ejemplo revisar el informe que cada semestre se hace con la finalidad orientar adecuadamente la de toma de decisiones para la capacitación de los docentes.

Sin embargo la experiencia me permite identificar los cambios que han sufrido los instrumentos en su estructura y forma de aplicación, como a continuación explico. Al principio era un sólo instrumento de 10 preguntas a las que el alumno respondía sí o no, se turnaba a la coordinación de métodos y medios educativos sin ninguna información de respaldo para la aplicación del cuestionario todo era manual si se entregaba un reporte a cada profesor pero no se tomaban decisiones sobre los resultados. Después le siguió otro que se titulaba “Encuesta al desempeño en el aula”, organizado en tres apartados: planeación, manejo del grupo y desarrollo, y puntualidad y asistencia; constituido por 25 preguntas referidas a cada aspecto de la evaluación, la escala de calificación se clasifica de la siguiente manera: 4= siempre (excelente), 3= casi siempre (muy bueno), 2= a veces (bueno), 1= casi nunca (regular) y 0= nunca (malo) uno de estos número era el que se anotaba en el paréntesis de acuerdo a la experiencia que el estudiante vivía en el aula con el profesor.

Posteriormente fue un conjunto de tres cuestionarios descritos a continuación. Cuestionario para alumnos, consta de 44 reactivos con tres opciones de respuesta y los parámetros con los que deben cumplir los profesores son: planeación del curso, dominio de los contenidos de la materia, vinculación teoría-práctica, disponibilidad del acervo bibliográfico, uso de material, didáctico, motivación a los alumnos, evaluación del aprendizaje, relación profesor-alumno y responsabilidad del profesor; (SEP, CoSNET, Manual para desarrollar la evaluación en los planteles 2000: 11-13 y 22).

Cuestionario para el profesor (autoevaluación), su “propósito es recopilar información relativa a su perfil, a su formación docente y profesional, a su participación en eventos, investigación y cursos de formación y actualización, para contar con elementos que respalden la generación de acciones de apoyo que contribuyan a mejorar la calidad de su trabajo como profesor” (SEP; SEIT; CoSNET, cuestionario para el profesor 2002), está integrado por 26 preguntas de opción binaria (sí, no), opción múltiple, complementación y concentración de datos (cuadros diseñados para tal efecto), los aspectos considerados son: nivel académico, experiencia profesional, experiencia docente, desarrollo profesional,

asistencia a cursos de formación docente y profesional, compromiso con la institución, participación en eventos académicos y de preservación y extensión de la cultura, y desarrollo de investigaciones. (SEP, CoSNET, Manual para desarrollar la evaluación en los planteles 2000: 22 y 23).

Cuestionario para el área académica, está integrado por 11 preguntas con tres opciones de respuesta, los aspectos a evaluar son: responsabilidad del profesor, participación con la institución, compromiso del profesor, valoración del profesor y desarrollo de investigaciones. (SEP, CoSNET, Manual para desarrollar la evaluación en los planteles 2000: 14 y 22).

Actualmente, éste último lo siguen respondiendo los jefes de departamento y los resultados que se obtienen no son objetivos ni confiables, ya que para evitar conflictos con algún docente, a la mayoría se les califica con el puntaje más alto y así todos los profesores alcanzan el nivel de excelente aunque no se cumpla con algún aspecto que el instrumento evalúa, por ejemplo investigación. A partir del 2006 se elimina el cuestionario de autoevaluación desconociéndose las causas de tal decisión y se mantienen los otros dos, el del alumno y el que responde el jefe de departamento.

Desde mi punto de vista, la eliminación del cuestionario de autoevaluación por parte de la Dirección General de Institutos Tecnológicos es una decisión desafortunada pues éste instrumento aporta valiosa información respecto a la actualización profesional que el docente ha realizado por su cuenta o con los cursos que en este aspecto ha tomado en el Instituto. Fue una mala decisión porque en primer lugar el cuestionario que contesta el alumno no aporta información sobre actualización profesional, en contraste, con el cuestionario dirigido al profesor ya que este instrumento contaba con preguntas que directamente evaluaban cómo se ha actualizado el profesor anexando a éste, los documentos comprobatorios, por lo que yo considero que sólo bastaba una adecuada y cuidadosa planeación en su aplicación.

Otra circunstancia que perjudica el proceso, ha sido el retraso para obtener los resultados, debido a que el personal del centro de cómputo aún no logra comprender en su totalidad el funcionamiento del sistema de almacenamiento y procesamiento de la información. El perjuicio al proceso de evaluación está en que los resultados no son analizados e interpretados antes de que el periodo de capacitación inicie y por consecuencia ni el profesor, ni la jefatura del departamento responsable conoce los aspectos que se deben mejorar a través de los cursos de formación docente y actualización profesional. Esta situación se ha hecho evidente en juntas de trabajo, en las cuales se ha señalado la necesidad de recurrir a la dirección general a recibir la asesoría necesaria que permita conocer ampliamente el sistema de captura y procesamiento de la información.

El otro procedimiento con el que se debe vincular a la evaluación docente es el que se refiere a la formación docente y la actualización profesional, el cual en el instituto también es responsabilidad del Departamento de Desarrollo Académico que se apoya a su vez de la Coordinación de Actualización docente para planear cada periodo intersemestral un conjunto de cursos para capacitar a los docente. Sin embargo, desde 1993 hasta el año 2002 aproximadamente han sucedido diversas situaciones que han obstaculizado la capacitación entre los docente del instituto.

Las situaciones que yo considero significativas y que me permito citar son con la finalidad de señalar el grado de afectación que éstas han causado en el instituto y que han derivado en que actualmente desconozcamos cuál ha sido la tendencia en la capacitación, y aunque no conozcamos qué teoría sustenta de formación docentes en la institución, ni tampoco se tenga plena conciencia de qué modelo de formación es el que ha prevalecido.

Una de las situaciones que más ha afectado los periodos de capacitación desde 1993 hasta la fecha es que tanto en la jefatura del departamento de Desarrollo Académico como en la coordinación de Actualización Docente han estado personas con el perfil profesional inadecuado que se requiere para que dicho departamento sea considerado por toda la planta académica como una instancia estratégica en la superación y actualización de los docentes.

Por lo mismo aproximadamente durante 17 años la manera de conocer las necesidades de capacitación ha sido empírica en el sentido de que no existía un procedimiento preciso para tal efecto y así durante ese tiempo se ha solicitado a los jefes de departamento que pregunten a los docentes sobre los temas que les interesaría tratar en un curso tanto de formación docente como de actualización profesional y mediante oficio, se responde al departamento de Desarrollo Académico indicando los resultados del consenso, de esta manera se estructuraba la capacitación para los docentes. Aun cuando ya se realizaba desde el año 2000 el informe de evaluación docente que indicaba el manual para desarrollar la evaluación en los planteles editado por CoSNET y que no ha sido tomado en cuenta para planear los periodos de capacitación, en el que se proponen una serie de temas necesarios para que los docentes desempeñen de mejor manera su papel en el aula.

Por las circunstancias antes descritas yo considero que no se podía denominar categóricamente durante ese tiempo programa a un conjunto de cursos que se planeaban para ocupar a los profesores durante el periodo intersemestral, además de que éstos no contemplaban un marco de referencia, no se consideraba un objetivo claro, una tendencia o modelo de capacitación, que indicará la línea sobre la cual se formaba o actualizaba al docente.

Actualmente al implementarse el Sistema de Gestión de Calidad la capacitación al docente se ha normado a través del procedimiento para la formación y actualización docente y profesional, el cual se lleva a cabo por el personal que se encuentra en esa coordinación realizando las gestiones necesarias para ejecutar las nueve etapas, coordinando también a otros departamentos involucrados en el proceso. De éstas, la más importante es la primera etapa denominada detección de necesidades, porque explícitamente en ella se observa la vinculación entre el proceso de evaluación al desempeño docente y la capacitación al mismo. Especificándose para su realización las siguientes acciones; detectar necesidades de formación y actualización docente y profesional considerando los resultados de la evaluación docente, las solicitudes de Academias, en coordinación con el profesor priorizar los contenidos temáticos de las asignaturas en las que requiera la formación o actualización

en la carrera genérica o en los módulos de especialidad, ambos casos avalados por la academia y otras acciones derivadas de las Auditorías Internas de Calidad, Auditorías de Servicios y de los resultados de la encuesta para determinar el ambiente de trabajo.

Si bien lo anterior indica claramente que la evaluación docente debe ser considerada una de las condiciones necesarias para la detección de necesidades y la consecuente planeación del programa de capacitación sigue siendo un problema para el instituto pues se sigue planeando de manera arbitraria, la impartición de un determinado curso que no derivó de una evaluación, aún cuando en los dos procedimientos se señala claramente sobre qué necesidades previamente detectadas, debe fundamentarse la capacitación del personal docente en el Instituto.

Una de las causas por las que todo lo antes expuesto sigue presente en el Instituto es que no todo el personal del departamento de Desarrollo Académico, conformado por cuatro coordinaciones conocemos plena y exactamente el modelo educativo que actualmente prevalece en el SNIT denominado “nuevo modelo educativo para el siglo XXI”. Siendo esto necesario porque sólo así se sabe cuáles son los principios pedagógicos y filosóficos que sustentan dicho modelo, principalmente en los conceptos de docencia, capacitación, evaluación, formación, actualización, etc., que se involucran por lo menos en los dos procesos que se identifican como interdependientes. Asimismo la falta de capacitación al interior del departamento ha sido nula, debido a que los jefes responsables del área no lo consideran necesario e importante, lo cual afecta nuestro desempeño al dejarnos en total incompetencia ante los profesores quienes deben ser orientados y asesorados por el cada una de las coordinaciones según sus necesidades.

Por último, es importante mencionar que en tanto no se considere a la evaluación al desempeño docente y a la formación docente y la actualización profesional, como proyectos académicos claves para desarrollo académico de los profesores del ITTLA, no se logrará responder al objetivo estratégico “educación superior tecnológica de alta calidad” mencionado en el Programa Institucional de Innovación y Desarrollo (PIID-2001-2007),

tanto del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos como del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El conocimiento teórico que realice respecto al tema de la evaluación del desempeño docente y su vinculación con el programa de formación docente y actualización profesional, me permitió confirmar que ambos procesos en la educación superior deben considerarse de gran relevancia, ya que al efectuarse con la debida seriedad e importancia le reporta a la institución permanencia y presencia en el sistema educativo, así como prestigio y el logro de presupuestos, todavía más altos, asignados por las instancias gubernamentales correspondientes, los cuales nos permitan contar con instalaciones en mejores condiciones.

Es necesario también, que en el ITTLA se reconsidere la función que el departamento de Desarrollo Académico posee, para que recupere el lugar que debe tener en la institución, ya que al paso del tiempo ha perdido presencia y significancia para la Dirección del plantel, así como para la Subdirección Académica, siendo que para esta última es una de las áreas de apoyo sustantivo para el desempeño de sus funciones. Asimismo para los docentes no representa autoridad en lo que a evaluación al desempeño docente se refiere, ni en capacitación; actualmente los docentes no tienen claro para qué fines, propósitos u objetivos son formados.

Algo relevante mencionar es la nula capacitación al personal responsable de llevar a cabo la evaluación al desempeño docente ya que desde mi incorporación a la institución, a la fecha no se ha considerado necesario asistir a cursos que por lo menos permitan hacer de manera científica los informes que se requieren; tampoco las personas responsables de la operación del sistema informático han sido debidamente capacitados, esto al paso del tiempo es indispensable, ya que el desempeño laboral rebasa toda posibilidad de documentarse en este aspecto.

En cuanto a las recomendaciones que puedo hacer, después de escribir los tres capítulos que sustentan este informe académico de actividad profesional son las siguientes. En primer lugar que se visualice a la evaluación docente como un proyecto académico, en el cual esté inmerso el programa de capacitación sin dejar de lado que el Sistema de Gestión de Calidad es el eje de ambos procesos; para esto es necesario que la estructura organizacional del Departamento de Desarrollo Académico cuente con el personal adecuado en las dos áreas que convergen en dichos procedimientos, desde el jefe del departamento hasta las coordinadoras, en caso contrario, estar seguros de que si bien no cuentan con el perfil profesional deseable, al menos dominen los conocimientos necesarios para realizar la planeación, seguimiento y evaluación, tanto del programa de capacitación, como de la realización del informe de evaluación docente. En segundo lugar, elaborar al margen del procedimiento del SGC para la evaluación docente, un plan de trabajo que permita dar a conocer a toda la planta docente y estudiantil el modelo de evaluación que se implementa en el Instituto para una mayor comprensión respecto a qué se evalúa y para qué, lo cual se logra con la evaluación y otros instrumentos a los cuales se puede acudir, de tal manera que todos los involucrados estén conscientes de que esta actividad en el Instituto es importante, ya sea para ser una institución con calidad o bien para mejorar en un determinado momento los procedimientos del SGC en la evaluación docente y en la formación docente, y actualización profesional.

En tercer lugar es importante que de acuerdo a la antigüedad de cada docente se le considere la capacitación, ya que no es lo mismo un profesor de nuevo ingreso o uno que está por jubilarse; en cuarto lugar es necesario que los instrumentos de evaluación no deban considerarse igual en su diseño para asignaturas teóricas, prácticas o teórico prácticas. Por último y debido a la desarticulación que existe entre los instrumentos de evaluación docente, el nuevo modelo educativo y el sistema de gestión de calidad se impulse la participación y comunicación constante entre los responsables de llevar a cabo la evaluación en el plantel y la coordinación de Desarrollo Académico de la Dirección General con la finalidad de que el informe de evaluación sea tomado en cuenta y sirva para interpretar la situación que prevalece al respecto en cada uno de los institutos en especial el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caballero Pérez Roberto (1992) La evaluación docente UNAM.
- Contreras Domingo, J. (1999) La autonomía del profesorado. Morata.
- Coordinación de Institutos Tecnológicos Descentralizados (2000). Construyendo oportunidades de educación y desarrollo. Los Institutos Tecnológicos Superiores: una década de descentralización.
- COSNET (1998) Diagnóstico de la educación tecnológica y diagnóstico nacional de la educación superior tecnológica 1996. Vol. VI y Tomo 4.
- DGIT, 1997 Manual de procedimientos para la planeación, operación y acreditación de las residencias profesionales.
- Fayol, Henry 1998 Administración industrial y general.
- Fernández Lomelí Ana Graciela (2002) Formación de Formadores docentes en educación superior. ANUIES.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2008) Sistema para la Consulta del anuario estadístico. Estado de México. Disco compacto.
- Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (2005) Curso de inducción a profesores de nuevo ingreso. Documento interno.
- Ramos Serpa, Gerardo (2005) Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación. Revista Iberoamericana de educación.
- Reforma de la educación superior tecnológica (1993) Antecedentes, marco referencial y avances.
- Rueda Beltrán Mario y Díaz Barriga Arceo Frida (compiladores) (2000) Evaluación de la docencia, perspectivas actuales. Paidós educador.
- Rueda Beltrán, Mario (coordinador) (2008) La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. IISUE-educación.

SEP, DGIT (1992) Manual de organización del instituto tecnológico.

SEP, SNEST, DGEST (2006) Manual de los procesos de evaluación del desempeño docente y del ingreso de aspirantes a la educación superior tecnológica 2006-2007.

SEP, SEIT, COSNET (2000) Manual para desarrollar la evaluación de los profesores de la Educación Superior Tecnológica en los Planteles.

SEP, ITTLA (1982). Memoria X aniversario.

SEP, SNEST, DGEST (2004) Modelo educativo para el Siglo XXI.

SEP, SNIT, DGIT, ITTLA (2002) Programa Institucional de Innovación y Desarrollo del Instituto Tecnológico de Tlalnepantla 2001-2006.

SEP, SNIT, DGIT (2002) Programa Institucional de Innovación y desarrollo del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos 2001-2006.

SEP, SNEST, DGEST (2002) Programa Institucional de Innovación y desarrollo del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos 2007-2012.

SEP, SEIT, DGIT, Dirección de Institutos Tecnológicos Descentralizados (2002) Programa Institucional de Innovación y desarrollo del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos 2001-2006.

SEP, SEIT, COSNET, DGIT (1998) Historia gráfica de los Institutos Tecnológicos en México 1948-1998.

SEP, SEIT, COSNET, DGIT (1998) Cincuentenario de los Institutos Tecnológicos 1948-1998.

SNEST (2004) Modelo Educativo para el siglo XXI.