

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

DIRECCION DE INVESTIGACION

COORDINACION DE POSGRADO

***LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO ACADEMICO EN EDUCACION
SUPERIOR: UNA PROPUESTA CONCEPTUAL Y METODOLOGICA***

TESIS QUE PRESENTA

JOSE PEREZ TORRES



**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN
EDUCACION: CAMPO CURRICULUM E INNOVACION
PEDAGOGICA**

**DIRECTOR DE TESIS: MTRO. JOAQUIN HERNANDEZ
GONZALEZ**

MEXICO D.F., JULIO DE 1999

A mis padres:

César y Eneyda

Con mi eterno agradecimiento

A

Mi esposa, Sandra

A

César Pérez Torres

Por tú gran ejemplo

Quisiera agradecer muy especialmente a mi Maestro Joaquín Hernández González su valiosa ayuda para realizar este trabajo, gracias por sus oportunos y acertados señalamientos

**Dedico este trabajo con sincero
Agradecimiento a los grandes amigos:**

Profra. Ma. Elena Servin Arreola

Profr. Antonio Soto Rosas.

LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO ACADEMICO EN EDUCACION SUPERIOR: UNA PROPUESTA CONCEPTUAL Y METODOLOGICA

CAPITULARIO:

Introducción	1
Cap. I.	3
Educación Superior y evaluación de la docencia.	
• Antecedentes y desarrollo de la Educación Superior.....	3
• Incremento de la matrícula en Educación Superior.....	4
• Reclutamiento y formación docente.....	5
• Mecanismos de incorporación y promoción de profesores de Educación Superior.....	11
• Antecedentes en la UPN.....	12
• Superación académica en la UPN.....	12
• Concepciones sobre la enseñanza en Educación Superior.....	14
• Evaluación educativa.....	19
• Evaluación de la docencia	27
Cap. II	33
Metodología	
• Tipo de estudio	33
Sujetos	
Materiales	
• Procedimiento.....	34
Dispositivo de Grupo Focal y comentarios	
Elaboración y validación de los instrumentos	

Cap. III	38
Análisis y discusión de los datos	
• Procedimiento de análisis de Grupos Focales.....	38
• Análisis de las respuestas de los Grupos Focales de alumnos del Area de Psicología Evolutiva	39
• Análisis de las respuestas de los Grupos Focales de maestros del Area de Psicología Evolutiva	41
• Análisis de las respuestas de los Grupos Focales de alumnos del Area Metodología.....	46
• Análisis de las respuestas de los Grupos Focales de maestros del Area Metodología.....	48
• Comentarios de los cuadros del Area de Psicología Evolutiva maestros y alumnos	59
• Comentarios de los cuadros del Area Metodológica maestros y alumnos	
• Elaboración y validación de los instrumentos	66
• Resultados del piloteo del instrumento del Area de Psicología Evolutiva	
Análisis de confiabilidad.....	69
Análisis de factores.....	70
• Resultados del piloteo del instrumento del Area Metodológica	
Análisis de confiabilidad.....	73
Análisis de factores.....	74
Cap. IV	
.....	77
Propuesta	
• Modelo de evaluación de la enseñanza.....	77
• Conclusiones	86
• Anexos.....	88
Bibliografía	101

INTRODUCCION

En los últimos años la evaluación educativa se ha constituido progresivamente como un instrumento que va más allá de un simple procedimiento de medición y de control, ahora se la concibe como dirigida hacia la formación y mejora del trabajo colectivo que se desarrolla en educación, el cual pretende mejorar para alcanzar la calidad educativa.

Es así que la evaluación educativa es una herramienta potencialmente poderosa para ayudarnos a construir un programa educativo más eficaz y eficiente ya que nos aporta estrategias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, al ponernos de manifiesto las potencialidades y debilidades del programa y de los sujetos que toman parte en su desarrollo. Así mismo, también aporta elementos para una comprensión de las prácticas docentes y cómo involucrar a los docentes en su mejora.

Ahora bien, de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, el maestro es, si duda, el que mayor incidencia tiene en la formación y educación de los alumnos y, posiblemente, en el éxito o fracaso de un sistema pues la calidad de sistema educativo depende en definitiva de la calidad de las personas que lo desempeñan (Wilson 1992).

Al ser el profesor el elemento más influyente en el proceso de enseñanza aprendizaje y de sus resultados, parece lógico que no quede fuera de las acciones evaluativas . Sin embargo, es un ejercicio problemático no solo por su complejidad técnica, sino por sus connotaciones éticas, sociales, profesionales y por las repercusiones sindicales y políticas.

Ahora bien, en Educación Superior la evaluación del profesor ha generado comentarios y polémicas en el sentido de que las evaluaciones que se realizan sobre la enseñanza universitaria tienden a señalar el papel que juegan los profesores a la hora de evaluar la calidad de las enseñanzas ya que el prestigio de una institución depende de la calidad del profesorado con que cuenta. Esta responsabilidad que recae sobre el maestro y, que lo pone como el punto medular para alcanzar la calidad de la educación, es lo que ha causado gran controversia.

En este sentido, es importante mencionar que la evaluación centrada en el maestro no debe plantearse como una acción realizada sobre individuos y en forma aislada, sino abordarse desde un punto de vista holístico que contemple los diversos factores que determinan, inciden o condicionan las actuaciones formativas y educativas de los docentes,(que permiten alcanzar una educación de calidad).

Estos planteamientos se retomarán y clarificarán a lo largo del trabajo con la finalidad de proporcionar información útil a los interesados en problemas de la evaluación.

Los objetivos que pretende el presente trabajo son:

- a) Analizar el problema del incremento de la matrícula y la planta docente y su relación con la evaluación educativa.
- b) Diseñar instrumentos para la evaluación del desempeño académico docente en cursos de la licenciatura en Psicología Educativa de la UPN-Ajusco.
- c) Elaborar una propuesta general de evaluación de la docencia en la licenciatura en Psicología Educativa de la UPN-Ajusco.

Para poder cumplir estas metas presentamos a continuación el orden temático que seguiremos.

En el capítulo I presentamos un panorama general de la evolución de la Educación Superior en México, así como de algunos fenómenos sociales y educativos que se presentan a partir de 1970 y que han repercutido en el desarrollo de la Educación Superior. También se explica cómo se conceptualiza a la enseñanza, así como los aspectos o componentes que intervienen en ésta. Posteriormente, se aborda de manera general la cuestión de la evaluación en torno a los orígenes de la evaluación educativa y, por último, se revisa la cuestión de la evaluación de la docencia, algunos modelos evaluativos y su importancia para proporcionar información que permita facilitar y mejorar la enseñanza.

El capítulo II está destinado dar a conocer la metodología que se utilizó en la evaluación; tipo de estudio, sujetos con los que se trabajó, materiales utilizados y el procedimiento de obtención de información.

En el capítulo III se presenta el análisis y discusión de los datos en dos fases: la primera en cuanto al procedimiento de análisis de datos obtenidos de los grupos focales de las áreas de Psicología Evolutiva y Metodológica, tanto de estudiantes como de maestros de la carrera de Psicología Educativa. La segunda fase corresponde a la elaboración y validación de los instrumentos, el piloteo de los instrumentos para su confiabilidad y, por último, el análisis de los resultados del piloteo de los instrumentos.

En el Capítulo IV se expone la propuesta del Modelo de Evaluación de la Enseñanza y su funcionamiento.

Por último, presentamos las conclusiones de este trabajo destacando la importancia de la participación colegiada en una evaluación global de la docencia a nivel universitario.

CAPITULO I

EDUCACION SUPERIOR Y EVALUACION EDUCATIVA

Antecedentes y desarrollo de la Educación Superior

Este capítulo tiene la finalidad de presentar un panorama general de la evolución de la enseñanza superior así como dar algunos datos relevantes acerca de los cambios en la Educación Superior a partir de la década de los años setentas. Es importante mencionar que la educación superior en México no ha seguido un desarrollo lineal desde sus inicios, sino por el contrario hay rupturas importantes, coincidentes en cierta medida con los cambios que se dieron en el país, al igual que a partir de ellos surgen nuevos proyectos educativos que explican el complejo y diverso conjunto de instituciones que constituyen lo que es ahora la Educación Superior en México.

Antes de dar inicio al panorama de la Educación Superior en México a partir de la década de los años setenta, es importante decir que lo conocemos como Educación Superior en México, es aquella instrucción que inicia después del grado doce de escolaridad y que tiene como objetivos genéricos que supone cierta especialización para formar técnicos, profesionales, investigadores, profesores universitarios, etc.

Educación Superior en 1970

La época actual de la educación superior en México se puede situar a partir de 1970, con sus antecedentes inmediatos en la década de 1960, en particular, provocado por las presiones y cambios gestados por los movimientos estudiantiles. Sus antecedentes lejanos llegan al período en el que se inicia el proceso de modernización, industrialización y de desarrollo económico que hasta la fecha domina en el país.

En este período se da un crecimiento general de la escolaridad básica y media; en particular a partir de 1950, planteado ya no solo como medida de justicia social (como lo había establecido el Art. 3º Constitucional de 1917), sino como prerequisite del desarrollo económico, posteriormente egresados de estos niveles presionarán para obtener educación superior.

A fines de la década de los años cincuentas y durante la década de los años sesentas se expresan en México manifestaciones sociales de todo tipo, a favor del cambio social y una mayor democratización: "movimientos urbanos, sindicalismo independiente, organizaciones políticas y nuevos partidos, movimientos campesinos, grupos armados,

aparición de una nueva corriente progresista en la Iglesia Católica, propuestas culturales de protesta en teatro, cine, música y otras manifestaciones artísticas". (Rodríguez 1986).

Dentro de todas estas movilizaciones destacan los movimientos protagonizados por los estudiantes preparatorianos y universitarios, y en particular la violenta respuesta del gobierno al movimiento de los residentes médicos en 1966, la represión brutal por el ejército y grupos paramilitares a las manifestaciones estudiantiles que culminaron con la matanza del dos de octubre de 1968, y de nuevo la absurda matanza del 10 de junio de 1971.

Con el cambio de gobierno en 1970 se marca el momento en que se conjugan las diversas demandas estudiantiles expresadas durante los continuos y violentos conflictos de la década de los años setentas, con una respuesta, de tipo educativo fundamentalmente, dada por el gobierno mexicano a esos movimientos sociales.

A partir de 1970 la Universidad Nacional Autónoma de México, inicia un proceso de "**reforma universitaria**" que conduce a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, del Sistema de Universidad Abierta y a la creación de cinco nuevos campus en la zona metropolitana de la Ciudad de México a través de la figura organizativa de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP). El Instituto Politécnico Nacional también inicia algunas transformaciones (Guerra 1983).

A partir de 1973 el gobierno federal crea la Universidad Autónoma Metropolitana y da un fuerte impulso financiero a las universidades estatales y la educación superior en los Estados de la República a través de la creación de nuevos Institutos Tecnológicos.

En 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional, destinada a dar estudios de licenciatura a los normalistas, y en 1984 se modifica el plan de estudios de las normales para constituir en todos los casos nivel de licenciatura y requerir la acreditación previa de los estudios de bachillerato. Durante el período 1976-1982, se instaló el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (1978) , en 1979 se constituyo el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal (CONACEN) y se incluyó la educación normal dentro del sistema de educación superior.

Es importante resaltar que el 70% de los estudios de posgrado se crean a partir de 1970 y cerca del 60% de ellos a partir de 1976 (ANUIES 1995).

Incremento de la matrícula en Educación Superior

En cuanto a la matrícula de alumnos en educación superior (licenciatura) en las últimas tres décadas ésta ha tenido un considerable aumento ya que en la década de los años sesentas había un total de 76 269 alumnos de educación superior y, diez años después, se incremento a 256 756 alumnos lo que significa un incremento del 236%. En 1980 la población escolar de este nivel llegó a los 838 025 alumnos en este año se triplicó la

población con un 226% de incremento, dentro de esta misma década pero en el año de 1988 la matrícula asciende a 1 112 788 alumnos (ANUIES 1995) y en los momentos actuales el número de alumnos es de, 1 251, 809 lo que significó un crecimiento del 3.8%.

Cabe aclarar que estas cifras no contemplan los alumnos de posgrado (especialización, maestría y doctorado) ya que dichas cifras son todavía modestas con respecto al ritmo de crecimiento que ha sido espectacular en el nivel licenciatura.

Reclutamiento y formación docente

En cuanto al reclutamiento de profesores se incrementó también notablemente, provocado por la demanda generada por el aumento de alumnos. Dicho reclutamiento se realizaba generalmente con personas que se dedican al ejercicio de su profesión e imparten una o dos asignaturas, a invitación de la escuela o facultad.

Este sistema prevaleció durante muchos años, después se establecieron en algunas instituciones las categorías de profesores de tiempo completo y medio tiempo. Probablemente se configuró este tipo de docente a medida que aumentó la carga académica de algunos profesores, pero también por requerimiento de la misma institución, necesitada de personal especialmente dedicado a la docencia y a la investigación.

En este último caso la reglamentación interna de las instituciones estableció expresamente esas categorías, precisando además las obligaciones del profesor en cuanto al número de horas de docencia semanales y a otro tipo de trabajos como la asesoría a los alumnos.

En la medida en que los nuevos requerimientos de profesorado no significaron en un año una considerable diferencia con respecto al anterior, fue posible que el procedimiento antes descrito se mantuviera, pero factores diversos modificaron notablemente las condiciones en que se realizaba la contratación de profesores. (SEP-ANUIES 1995)

Es importante dejar señalado que con la excepción de un número muy reducido de instituciones, no se disponía de procedimientos especiales para el reclutamiento de profesores y en consecuencia prevaleció una diversidad de formas, desde las relaciones personales de directores y jefes de departamento que permitían invitar a la docencia a personas ya conocidas en determinadas especialidades, hasta las solicitudes de los propios interesados en impartir clases.

Con el aumento de la población escolar como se mencionó anteriormente, se impusieron los primeros cambios, si no en cuanto a modificar los procedimientos establecidos, si en relación al número de docentes requerido. En pocos años , el resultado fue que las

instituciones se vieran con una carencia cada vez mayor de profesorado, y consecuentemente obligadas a admitir en sus cuerpos docentes a personas que satisficieran menos requisitos.

Este fenómeno provocado por el aumento del alumnado, pronto es acompañado por otro en relación al aumento de egresados, que también repercutirá en la forma de integración del profesorado de una institución: a mayor necesidad de nuevos profesores, mayor posibilidad de reclutar personas recién egresadas del nivel superior; esta medida repercutirá considerablemente a corto y largo plazo en la calidad de la docencia tema que se discutirá con más profundidad en otro capítulo.

Quienes ingresan a la docencia desde una posición de ejercicio profesional requieren adquirir evidentemente la experiencia de la enseñanza, pero sin duda se encuentran en mejor posibilidad de lograrla por haber tenido la oportunidad de utilizar sus conocimientos que los recién egresados de los estudios; aunque en uno y otro caso se trata de personas sin preparación previa para el ejercicio de la docencia, esto es profesionales jóvenes y sin ninguna experiencia académica. Este tipo de problemas ya existían a finales de los años sesenta y mediados de los setenta, y se empezó a manejar en torno a la conveniencia de contar con actividades especialmente dedicadas a formar profesores y mejorar la capacidad de los que ya se encontraban ejerciendo la docencia. En 1971 se implementó el Programa Nacional de Profesores, el cual quedó a cargo de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES 1995).

Un Programa de esta naturaleza tenía que tomar en cuenta las condiciones académicas de los profesores en servicio, pero también y quizá prioritariamente, los aspectos relacionados con la docencia, por lo que sus actividades se centraron en: a) becas para estudios de posgrado; b) cursos, talleres y seminarios sobre aspectos de metodología y tecnología de la enseñanza; c) producción de material didáctico.

De lo anterior podemos inferir que fue o sigue siendo una política educativa que no ha dado los frutos esperados ya que la educación superior actualmente vive una crisis que sobrepasa el aspecto meramente académico, sobrepasa el aspecto funcional y alcanza las estructuras mismas de las instituciones, así como su articulación de ella con el entorno social.

Desde 1970 a la fecha, se pueden distinguir internamente algunos condicionantes de la evolución de las Instituciones de Educación Superior: a) La política social de apoyo a la educación en general emprendida por el gobierno, cuyo fundamento está en la Constitución Política, y que busca la democratización a través de mayores oportunidades de educación que permitan la fluida movilidad social vertical; b) la alta tasa de crecimiento poblacional que modificó el perfil de los grupos de edades y que se caracterizó por el predominio de niños y jóvenes; c) la acelerada urbanización, con las consiguientes aspiraciones sociales al ascenso por la vía del acceso a altos niveles educativos; d) el

desarrollo de los niveles escolares precedentes a la licenciatura; y e) una mayor demanda de profesionales en el marco del trabajo .

En suma, en este período el desarrollo de la educación superior genera una situación cualitativamente diferente, caracterizada por:

- a) Crecimiento del número de instituciones de educación superior y diversificación de su dependencia institucional.
- b) Crecimiento y diversificación de los programas de estudio ofrecidos en los distintos niveles de la educación (media superior , superior y de posgrado) ,
- c) Crecimiento y diversificación social de la matrícula junto con una redistribución importante de la misma a favor de varias regiones geográficas del país pero conservando una misma distribución relativa por área de estudio.
- d) Crecimiento del número de maestros; cambios cualitativos en su formación y en sus funciones.
- e) Surgimiento del sindicalismo universitario
- f) Burocratización del gobierno interno de las instituciones .
- g) Inicio de la planeación y el control de la educación superior a nivel nacional.
- h) Crecimiento y reducción del financiamiento público a las instituciones.
- i) Crecimiento del posgrado y del requisito para cursarlo.
- j) Incremento del credencialismo escolar al interior de los sistemas de investigación científica y del mercado de trabajo académico.

Retomando el planteamiento del reclutamiento de profesores, consideramos pertinente realizar una descripción de la evolución de planta docente desde los años 70s hasta nuestros días.

A partir de los movimientos sociales posrevolucionarios, la educación superior mexicana ha sido un proyecto impulsado fundamentalmente por el Estado. Desde entonces, la oferta de servicios se ha ido expandiendo en todas las universidades hasta lograr incorporar actualmente a 1' 1251 809 alumnos. (ANUIES 1997)

En México, como en el resto de los países de América Latina la matrícula aceleró su ritmo de crecimiento a partir de la década de los años setenta. Contando a principios de esta década con una matrícula de 256,756 alumnos inscritos a nivel superior. En 1980 la matrícula subió a 731,291 alumnos, en 1990 es de 1'078,191 alumnos y en el último informe de 1993 la matrícula de licenciatura es de 1,141,568 alumno. (Anuarios estadísticos ANUIES 1995).

Lo anterior refleja un incremento promedio de 1970-1980 de 10.8% y de 1980-1990, de 3.8%; como se puede apreciar, el crecimiento de la matrícula se ha estabilizado en los últimos años con bajas tasas y diferencias significativas. De 1988 a 1994 el crecimiento en total del sistema fue de 10.6%. (ANUIES 1995)

Este incremento explosivo de la matrícula escolar fue uno de los disparadores que motivaron el reclutamiento y contratación masiva de profesionistas recién egresados de licenciatura que no contaban con algún tipo de experiencia docente.

En 1970-1971 había un total aproximado de 39 300 profesores universitarios en México, y estaban distribuidos entre universidades públicas y particulares. Para 1985 aumento a 95,779 maestros, y en 1990 a 105,058 docentes. En 1994 el personal docente de instituciones de educación superior alcanzo un total de 133,343 profesores de licenciatura, que atienden a una matrícula de 1'141,568 alumnos. (Hanel y Taborga 1995)

Retomando algunos aspectos generales que caracterizan al sistema de educación superior, visto este panorámicamente, se distinguen tres fases: la primera es la del crecimiento predominantemente cuantitativo; la segunda es la del desarrollo predominantemente cualitativo. Entre la finalización de la primera y el advenimiento de la tercera se presenta una interfase que, como la denomina (Hanel y Taborga 1995), de crisis y búsqueda de nuevos papeles.

En los elementos que conforman el sistema, estas tres fases no se dan necesariamente de manera secuencial. Existen instituciones de educación superior que viven en su interior las tres etapas simultáneamente: algunas instituciones superiores están en la etapa de crecimiento cuantitativo; otras en el desarrollo cualitativo y, finalmente, algunas en la fase de la crisis y la búsqueda.

Existen igualmente instituciones que fincan su mayor esfuerzo en el crecimiento, otras en cambio, apuntan sus objetivos hacia la consolidación a través de acciones para el desarrollo cualitativo, como puede ser el caso de la UPN.

Consideramos pertinente detallar estas tres fases:

En la primera fase, el sistema creció de manera impresionante, así la población de licenciatura en 1960 fue de 76,288 alumnos la de 1994, de 1'141,568; es decir que creció en un 1,550 % . Pero el mayor crecimiento se dio entre 1970 y 1985. Es en este lapso, cuando se presenta la primera fase. En 1970 había un centenar de Instituciones de Educación Superior; en 1985 existían 329. Entre 1960 y 1980 se crearon 14 universidades públicas, una de estas fue la Universidad Pedagógica Nacional creada por Decreto Presidencial el 25 de agosto de 1978. (ANUIE 1996)

El factor que condicionó el crecimiento de las Instituciones de Educación Superior fue, principalmente, la fuerte demanda para el primer ingreso a licenciatura y el consiguiente vertiginoso crecimiento de la matrícula

La matrícula como factor condicionante detonó en todos los órdenes: más universidades, tecnológicos, Instituciones de Educación Superior de diverso tipo, facultades e institutos, carreras y programas; personal académico -de carrera y por horas-; personal administrativo, edificios en los campus, laboratorios y mayor número de volúmenes en bibliotecas; mayores incrementos en los presupuestos, etc.

Esta fase de crecimiento de la matrícula es altamente positiva por el logro social que significó. Sin embargo sus limitaciones radicarón en que muchas de las medidas que se tomaron no fueron acompañadas de cambios cualitativos que mejoraran el nivel académico.

La improvisación de profesores sin experiencia y sin preparación conspiró contra la innovación y el desarrollo académico. En términos generales, éstas fueron las características predominantes del desarrollo del sistema. Sin duda existieron Instituciones de Educación Superior que en esta fase realizaron importantes cambios cualitativos de tipo estructural y funcional. Como fue el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Este crecimiento predominantemente cuantitativo se dio con características y modalidades diferentes en los subsistemas de universidades públicas, de universidades privadas y en los tecnológicos, lo mismo que al interior de cada subconjunto, produciéndose grados y modalidades distintos de crecimiento y desarrollo. En suma, el crecimiento cuantitativo causó, entre otros, los siguientes fenómenos: alta diversidad y heterogeneidad, asincronía, atomización, desarrollo desigual y múltiples repeticiones innecesarias en estructuras, carreras programas y proyectos.

Otro fenómeno que se produjo en esta fase en muchas instituciones de educación superior, la incomunicación interinstitucional y con su en torno, así como el celo fue interinstitucional o un mal entendido autonomismo, el cual produjo situaciones de aislamiento y de atomización (ANUIE 1995).

En los años sucesivos la expansión de la matrícula se ha frenado en muchas Instituciones de Educación Superior. En la mayoría de las de las facultades e institutos sobrevino la interfase de la crisis, de búsqueda de un nuevo perfil académico.

Los principales factores que influyeron fueron: la crisis económica y social que de modo particularmente agudo vivió el país de 1982 a 1988, y la consiguiente disminución, a pasos constantes, de recursos financieros de la Federación y de los estados destinados al sistema de educación superior ; el agotamiento del modelo de sustitución de importaciones; las connotaciones políticas y sociales emergentes de las elecciones de

1988; la falta de claridad de un modelo alternativo y operativo de desarrollo de la educación superior; y la crisis de identidad académica de algunas Instituciones de Educación Superior, ya por la mediatización de la fundación académica; ya por el avasallamiento de fuerzas antagónicas en el escenario universitario, ya por el embate sindical o por la falta de liderazgo académico.

En esta etapa de interfase, se advierte marcada reacción contra todo tipo de centralismo hegemónico y germinan esfuerzos académicos de concertación regional de parte de las instituciones de educación superior, algunos de ellos promovidos por la ANUIES, por ejemplo las redes académicas y los corredores culturales .

La interfase es una etapa que no termina en muchas instituciones de educación superior ni en sus dependencias, como se explicó puede presentarse simultáneamente con la fase cuantitativa.

La fase cualitativa del sistema surge, por una parte, como respuesta a las nuevas exigencias del contexto resultantes de la modernización, de la globalización económica, social, tecnológica y cultural, así como de la complementación comercial e industrial . Por otra parte, nace como resultado de la reflexión emergente de la interfase de crisis (Hanel 1995)

El imperativo nacional e internacional de la modernización y del cambio, y todas sus connotaciones en las múltiples órdenes de la vida social, impulsan al sistema a una nueva definición del proyecto académico y a la elevación de sus nivel.

En la fase de desarrollo cualitativo, las instituciones de educación superior se ven en la necesidad de resolver pragmáticamente algunos dilemas académicos. Entre los principales dilemas destacan los siguientes:

Formación general		Formación especializada
Investigación básica		Investigación aplicada
Formación humanista		Formación científica y técnica
Institución másiva	<i>Versus</i>	Institución selectiva
Organización burocrática		Organización basada en la comunidad académica
Disciplinarietàad en la enseñanza y la investigación		Interdisciplinarietàad en la enseñanza y la investigación

Varias de estas alternativas constituyen falsos dilemas . El gran objetivo en esta fase de cambio cualitativo es elevar el nivel académico .

La evaluación, en esta etapa cualitativa, es considerada y programada como un instrumento idóneo para conocer sistemáticamente la realidad institucional, valorarla para adquirir conciencia sobre la necesidad de cambio y, finalmente, para hacer efectivo éste último.

Mecanismos de incorporación y promoción de profesores de Educación Superior.

Cabe mencionar que en México, no existen concursos nacionales para el ingreso de los docentes o investigadores a la carrera académica. Cada institución elabora sus propios criterios y procedimientos para determinar el ingreso, promoción y permanencia del personal académico. En algunas instituciones se tiende a seleccionar los candidatos utilizando los criterios aplicados por el Sistema Nacional de Investigadores (Hernández 1983).

La movilidad de los académicos en las instituciones de educación superior no depende de las plazas disponibles dentro del sistema nacional de educación superior, sino de las elecciones personales y de las ofertas institucionales. Las ventajas obtenidas en una institución, así como la antigüedad o el escalafón, por lo general no son transferibles; según sea el tipo de contratación (honorarios, interinato o base), el académico se dedica exclusivamente a la docencia, a la investigación, o combina la realización de ambas funciones, si la institución cuenta con la figura del profesor-investigador.

En 1992 , con recursos adicionales de la SEP, se dio inicio al Programa Nacional de Carrera Docente, aplicado por cada institución según sus propios reglamentos. (SEP 1992)

En el caso de la UPN desde 1979 existe una Comisión Académica Dictaminadora, la cual cuenta con un ordenamiento legal, para el concurso de oposición para seleccionar a los aspirantes, así como para el ingreso como miembro del personal académico a través de la evaluación de sus conocimientos generales y específicos. (CAD-UPN 1994)

En algunas instituciones estos reglamentos han tenido efectos positivos, aunque en otras, los problemas tiene que ver con las disparidades en las tasas de acceso por institución al programa, la aplicación de criterios heterogéneos para la evaluación de la labor docente y una definición no consensual sobre los aspirantes al programa, así como la falta de convocatorias.

Es pertinente mencionar que en la UPN-Ajusco, se repite la historia de algunas universidades de México en cuanto al reclutamiento del personal docente que se realizó de manera parecida que en esas instituciones de educación superior; contratar por invitación a recién egresadas de nivel superior, así como, normalistas que carecían de una formación y experiencia docente a nivel superior.

A continuación presentamos un breve contexto histórico de la Universidad Pedagógica Nacional.

Antecedentes de la UPN.

La Universidad Pedagógica Nacional se crea en agosto de 1978, como resultado de una promesa de campaña del entonces presidente de México José López Portillo, al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (Kovacs1989).

Además de que el Sistema Educativo Nacional, buscaba nuevos mecanismos alternativos de formación de maestros (normales) que permitieran elevar la baja calidad de Educación: es así, que la UPN se creó como una institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la SEP. Entre sus funciones está la de impartir docencia de tipo superior, realizar investigación científica en materia educativa y la difusión de conocimientos relacionados con la educación. (UPN 1994)

A diferencia de las Normales, en la UPN el requisito para ingresar era haber cursado los estudios de normal o bachillerato. De esta manera en algunas licenciaturas competía con la Normal Superior. Sus egresados obtienen el título de licenciados. En este sentido lo que se proponía era que la UPN formara profesionales de la educación y las normales formaran solo docentes.

La UPN inicia sus funciones en el DF, y se crean posteriormente 75 unidades UPN a lo largo de todo el país, en donde se imparten licenciaturas y especialidades a maestros en servicio. Actualmente en la UPN-Ajusco se ofrecen cinco licenciaturas escolarizadas con una duración de cuatro años cada una, que son: Psicología Educativa, Pedagogía, Administración Educativa, Sociología de la Educación y Educación Indígena.

Superación Académica en UPN.

En la UPN-Ajusco, la tarea de formación docente, entendida esta como el aprendizaje y manejo de estrategias didácticas por parte de los docentes para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, no se le presta mucha atención. Más bien, se atiende la *superación académica*, en el sentido de que los maestros estudien especialidades, maestrías y doctorados.

Es así que los propios docentes generan sus formas de superación y la institución es solo un promotor de la superación académica. Actualmente la Dirección de Docencia promueve que se operen algunos seminarios en el interior de las academias, con el propósito de que los maestros nuevos tengan una visión general de los contenidos, de las dificultades que se presentan a partir de las experiencias de algunos maestros que han impartido la

materia. De acuerdo con la Dirección de Docencia, lo anterior permitirá mejorar la calidad de la docencia que se imparte.

Ahora bien, el ejercicio de la docencia descansa sobre algunas concepciones o teorías implícitas acerca de lo que es la enseñanza.

Por un lado, las concepciones que tiene que ver con los maestros en relación a su formación inicial las cuales, muchas veces, llevaran a enseñar una disciplina como una pura transmisión de conocimientos. En este sentido, en algunas universidades, en la formación que se da a los estudiantes en los primeros semestres, se enfatiza en que deben de manejar una gran cantidad de conocimientos, como si la idea fuese la de dotar a los estudiantes de toda la historia de las disciplinas, de todos los conceptos o de todas las teorías.

Por otro lado, está el ejercicio de la docencia con una concepción en el sentido de que el maestro les presente a los estudiantes lo que son las metodologías, técnicas y procedimientos encaminados a que el estudiante desarrolle ciertas habilidades o comprenda un conocimiento.

Por último, está la enseñanza encaminada a que el maestro promueva en el estudiante la detección y resolución de problemas, la cual constituye una concepción de tipo profesional pero que, muchas veces, sólo se enfatiza en los últimos semestres de una carrera.

A continuación se presentan algunas concepciones de la enseñanza que permitieran clarificar mejor las ideas sobre el ejercicio profesional del maestro.

CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA EN EDUCACION SUPERIOR

Para poder comprender el desempeño académico docente es necesario explicar en un primer momento cómo se conceptualiza a la enseñanza, así como los aspectos o componentes que intervienen en ésta. Es así, que para poder clarificar las concepciones acerca de la enseñanza se retomaran algunos autores (Ramsden 1992; Marchesi y Martín 1998; Gimeno Sacristan y Pérez Gómez 1995; Rosenshine y Stevens 1986) que han realizado rigurosos revisiones de teorías sobre la enseñanza en educación superior.

Concepción I.

La enseñanza concebida como transmisión de conocimientos.

En esta primera concepción muchos profesores en educación superior implícitamente o explícitamente definen la tarea de enseñar a estudiantes de licenciatura como la transmisión de contenido autorizado o la demostración de procedimientos . En este sentido el conocimiento manejado por los estudiantes de este nivel es visto como no problemático, ya que existe en los libros de texto y en las explicaciones del profesor. Este conocimiento debe ser introducido en los estudiantes. Mucho del conocimiento cotidiano universitario de los profesores sobre la enseñanza sigue una línea similar de razonamiento (Ramsden 1992).

Podemos decir que la cátedra tradicional es una buena representación de esta perspectiva sobre la enseñanza. Donde la enseñanza es tomada desde el punto de vista del maestro como la fuente de información no distorsionada. Es así que la masa de estudiantes son recipientes pasivos, dependientes de la sabiduría de una voz: la del profesor.

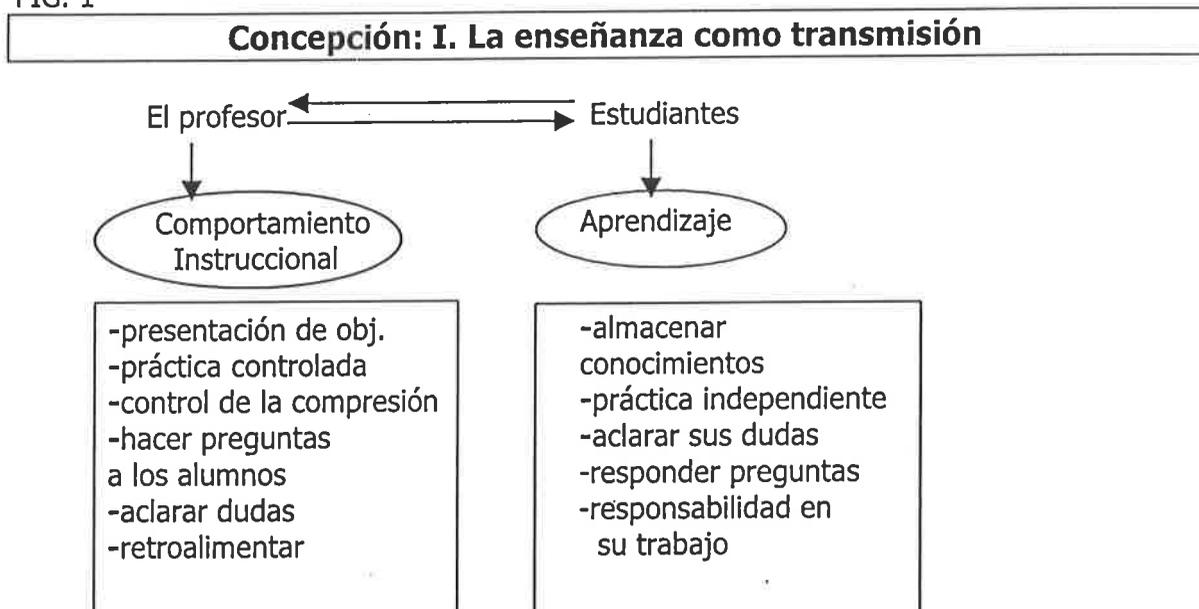
En este sentido el profesor es el responsable de la instrucción de los estudiantes, el que controla la actividad pedagógica en el aula, los saberes que los alumnos deben aprender, el que aclara las dudas y retroalimenta el aprendizaje de los mismos.

Los estudiantes, por su parte, solo son agentes pasivos que almacenan la información proporcionada por el maestro, su práctica es independiente de la del maestro, sus dudas clarificadas por el docente, el aprendizaje es verificado por preguntas que hace el maestro y son los únicos responsables en su trabajo instructivo (Rosenshine y Stevens 1986).

Es así que en esta concepción de transmisión de conocimientos la comunicación fluye de manera alternativa por dos canales y está guiada por el profesor como emisor principal. Esta forma de concebir a la enseñanza se identifica en muchas de las formas de entrenar didácticamente a los profesores. Esta se enfoca en lo que el maestro hace a los estudiantes. En este sentido el papel del catedrático es visto como el que comunica suavemente el conocimiento. Se espera que ante todo el profesor domine el conocimiento, luego se le pueden enseñar las técnicas didácticas .

La concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos la representamos en la figura No.1

FIG. 1



Concepción 2:

La enseñanza como una organización de la actividad del estudiante.

En esta concepción el foco se mueve aquí del profesor hacia el estudiante. La enseñanza es vista como un proceso de guía y apoyo que incluye la articulación de técnicas diseñadas para asegurar que el estudiante aprendió. El conocimiento de los contenidos queda como un trasfondo, y ahora se da mayor importancia al cómo guiar el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje de los estudiantes es visto como un problema complejo ¿Cómo pueden los ideales (de un desarrollo autónomo y el pensamiento crítico) ser traducidos a la realidad? (Ramsden 1992).

La actividad de los estudiantes es considerada como la panacea. En este sentido se asume que hay un conjunto definido de estrategias que pueden ser aplicables para facilitar la comprensión de los estudiantes y que el maestro debe de manejar. Entre estas estrategias se tienen: formas de motivar a los estudiantes; indicar la continuidad en el aprendizaje, técnicas para promover la discusión; utilización de tutorías; desarrollar proyectos y proporcionar asesorías.

Además de que la comunicación adquiere un carácter bidireccional y tiene como emisor principal al alumno; el profesor actúa y coordina las actividades de acuerdo al nivel de comprensión de los estudiantes.

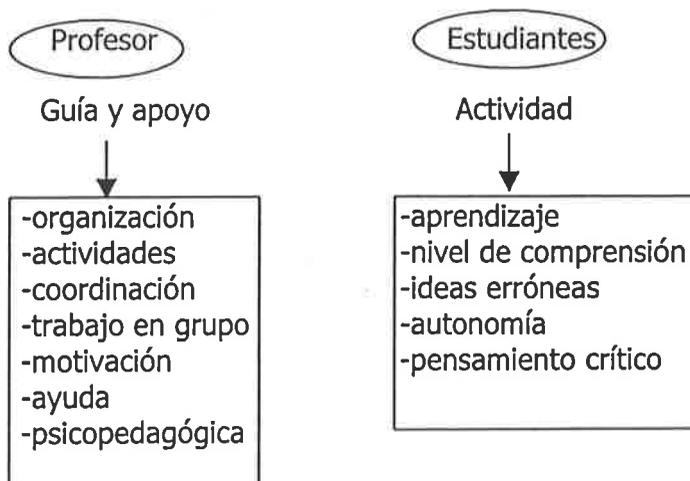
Por lo tanto la mejora de la enseñanza consiste en ampliar el repertorio de los profesores con técnicas de organización y motivación. De este modo el aprendizaje de estrategias de enseñanza es una base suficiente para mejorar la enseñanza.

Es así que el profesor guía y apoya las actividades que se desarrollan en el aula, dando como resultado un mejor aprendizaje de los estudiantes.

En la figura No. 2 presentamos un esquema para plantear la concepción de la enseñanza como organización de la actividad del estudiante.

FIG.2

Concepción: 2. La enseñanza como una organización de la actividad del estudiante.



Concepción 3:

La enseñanza como el hacer posible el aprendizaje.

Esta teoría ve tanto el lado del estudiante como el del profesor. En esta concepción profesores, estudiantes y contenido están ligados por un esquema amplio o sistema. En consecuencia la enseñanza es comprendida como un proceso de trabajar cooperativamente con los estudiantes para ayudarlos a cambiar su comprensión. Es hacer posible el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido la enseñanza incluye identificar las ideas erróneas de los estudiantes, intervenir para cambiarlas y crear contextos de aprendizaje que animen a los estudiantes a comprometerse con el contenido. Por lo que el maestro reconoce y se enfoca en cuestiones claves que parecen representar barreras críticas para el aprendizaje de los estudiantes. Es así que el contenido a ser enseñado, y los problemas de los estudiantes con su aprendizaje, dirigen los métodos que usa el profesor. (Ramsden 1992)

Por lo tanto, la mejora de la enseñanza es una parte sustancial de esta teoría porque expresa la noción de la enseñanza como una actividad reflexiva. El escuchar a los estudiantes y a otros profesores es un esfuerzo para enseñar mejor (Schon 1983).

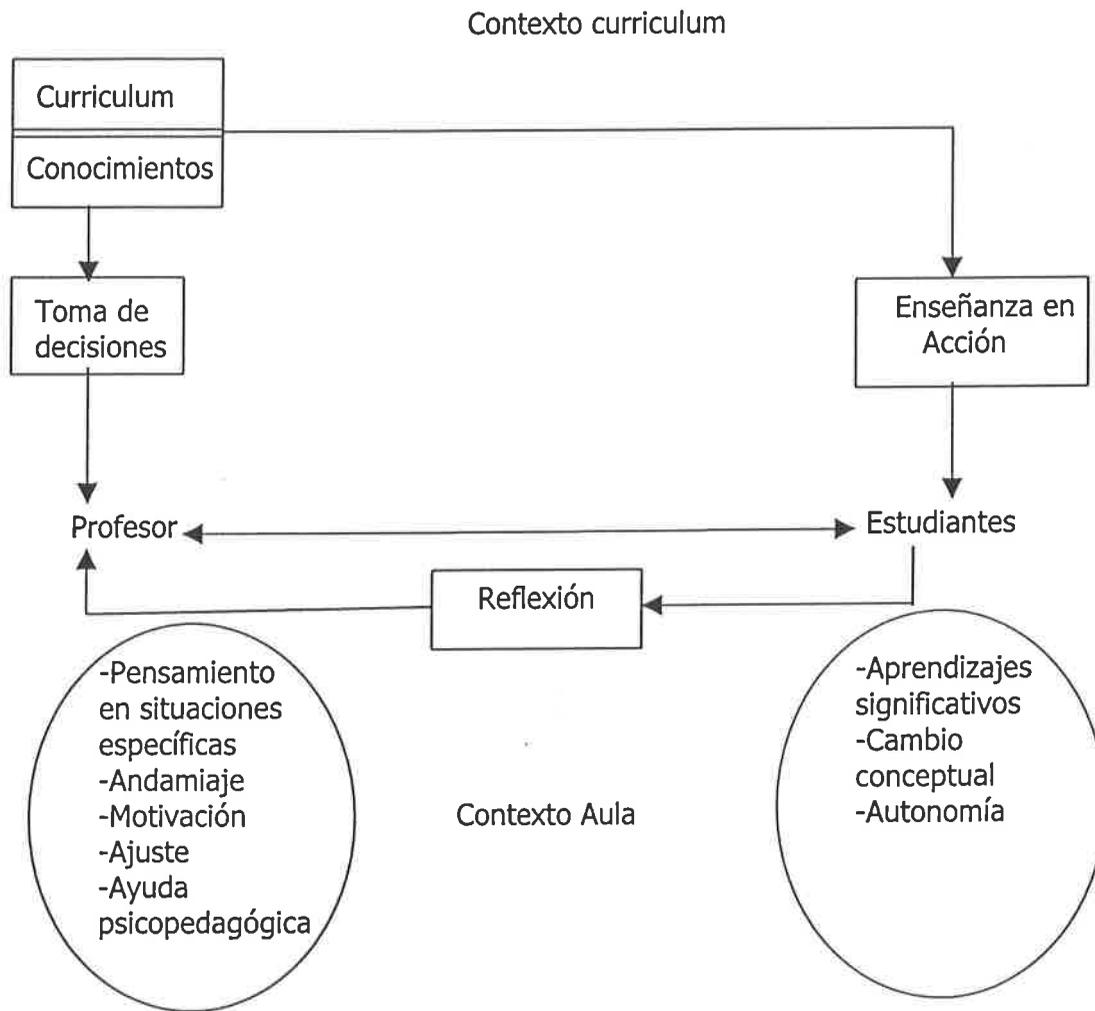
Es así que en esta teoría se incluyen elementos de las dos teorías previas y las reorganiza en un esquema más completo. En la figura No. 3 representamos las características centrales de esta concepción.

Las tres teorías previas pueden encontrarse en la forma como enseñan profesores en una misma universidad o departamento. La importancia de reconocer estas teorías radica en que permiten reflexionar sobre la práctica docente y en identificar los componentes o criterios para su evaluación.

En el capítulo se amplía tanto el modelo como su aplicación en una propuesta de evaluación de la docencia.

FIG.3

Concepción: 3 *La enseñanza como hacer posible el aprendizaje.*



La revisión anterior nos permite destacar los aspectos del crecimiento cualitativo en cuanto a concepciones de aprendizaje y enseñanza y contar con información ofrecida en las universidades. En consecuencia, abordaremos enseguida la cuestión de la evaluación educativa y en qué forma la evaluación del desempeño académico docente proporciona, tanto a nivel individual como colegiado, información valiosa para mejorar la enseñanza.

EVALUACION EDUCATIVA

Para dar inicio a esta sección relacionado con la evaluación será importante dar un esquema general en torno a los orígenes y evolución de la evaluación educativa, así como de la problemática a la que ha enfrentado en su desarrollo.

Primeramente tendremos que plantear ¿qué es la evaluación? en torno a este cuestionamiento se han dado innumerables respuestas. Algunas de ellas varían en aspectos superficiales, otras mantiene diferencias substanciales. Por ejemplo, algunas definiciones identifican esencialmente la evaluación con otros conceptos como la investigación o las encuestas, mientras que otras distinguen claramente la evaluación de otras materias. Una de esas tantas definiciones y que ha resaltado por su importancia ya que se viene dando desde hace mucho tiempo, afirma que la evaluación supone comparar objetivos y resultados, mientras que otras exigen una conceptualización más amplia, apelando a un estudio combinado del trabajo en sí y de los valores.

Uno de los ámbitos dentro de la enseñanza, que han sido objeto de atención más intensa durante los últimos treinta años, es el de la evaluación. Algunos autores han llegado a plantear que la infancia de la evaluación se sitúa en torno a los años sesenta, y su adolescencia sobre los ochenta y entrando en la época actual hacia la adultez (Conner, Altman y Jackson, 1984).

La evolución de la evaluación educativa se manifiesta notablemente vinculada con el desarrollo de los distintos paradigmas científicos.

- La evaluación convencional, hasta los años sesenta, aparece fuertemente vinculada con una forma de investigación predominantemente cuantitativa, dentro de un paradigma positivista. Durante los años setenta, se hace ostensiblemente patente esta orientación investigadora en líneas de evaluación vinculadas al movimiento de responsabilidad social o <Accountability>

- Posterior a estos años y coincidiendo con el desarrollo de nuevos paradigmas de investigación, van apareciendo importantes aportaciones para la renovación conceptual y metodológica de la evaluación, sin que esto quiera decir que se descarta totalmente la metodología convencional, sino que más bien se hace patente la necesidad de una armonización, con utilización adaptada de metodología y técnicas en función de diversos condicionantes.

Retomando algunos autores y sus aportaciones más destacadas en torno a la evaluación en este período es importante resaltar que es imposible encasillar a cada uno en una de las dimensiones que se han citado. Con la mayor frecuencia cada autor incide al mismo

tiempo sobre varias características, pudiéndose hablar en todo caso de predominante insistencia en alguna determinada.

En este sentido, se relaciona a Tyler (1949) con la evaluación centrada en objetivos, a Scriven (1967) con la evaluación formativa, a Cronbach (1963) con una evaluación basada en la búsqueda de datos para la toma de decisiones, a Stake y Scriven (1976) con una evaluación con función de enjuiciamiento, a Parletty y Hamilton (1972) con una evaluación holística y contextual, a Eisner (1985) con una evaluación artística, a Kemmis y al Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) con una evaluación de la propia evaluación (metaevaluación) y por último a Stufflebeam (1987) con una evaluación para el perfeccionamiento de la enseñanza.

Se han realizado algunos intentos para sintetizar la amplia gama de investigaciones sobre la evaluación en los últimos años. Entre ellos cabría citar los realizados por Nevo (1983) y House (1986). Sin embargo en todos ellos se manifiestan problemas relativos a la dificultad de combinar de modo equilibrado tan considerable pluralidad de dimensiones. Con la mayor frecuencia, estos trabajos de revisión tienden a decantarse más intensamente hacia el estudio de determinadas perspectivas o autores.

Las conceptualizaciones en torno a la evaluación son muy variadas ya que no existe una homogeneidad de ideas en torno a la evaluación, una de esas definiciones es la adoptada por el Joint Committee (1981): la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto.

La definición se centra en el término valor e implica que la evaluación siempre supone un juicio. Desde el momento en que la evaluación, en un sentido óptimo, emplea procedimientos "objetivos" para obtener una información segura e imparcial, ya está ligada a la valoración. En este sentido, la meta esencial de la evaluación es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado. De acuerdo con esta definición, si un estudio no informa de cuan buena o mala es una cosa, no se trata de una evaluación.

Algunos autores se han mostrado contrarios a esta posición, creen que esta orientación valorativa conduce a interpretaciones radicales y subjetivas que conceden un poder inmerecido a los evaluadores e impiden el progreso. Para estos autores, contrarios a la postura de Stufflebeam, la belleza reside en los ojos del observador y las valoraciones de un grupo no deben tener precedencia sobre de las otra a la hora de determinar si algo es bueno o malo. También afirman que la evaluación es, demasiado a menudo, una fuerza negativa y, en general, mala (Rosales 1990).

Consideramos que sus argumentos solo nos convencen de que la mayoría de las evaluaciones no son determinantes y de que es difícil hacerlas bien; quizás existen muchas evaluaciones distintas, y posiblemente contradictorias en apariencia de un objeto dado, dependiendo de la posición valorativa que se adopte. Es inevitable el papel que cumple la valoración y si sirve al progreso y si se utiliza para identificar los puntos débiles

y los fuertes, y para tender hacia una mejora, puede ser una fuerza positiva. Por lo anterior se puede decir que la evaluación es una empresa compleja.

Es importante resaltar que este aspecto de complejidad no debe ser interpretado en el sentido de que estas evaluaciones sólo deben ser consideradas como procesos mentales que se producen de un modo natural, conduciéndonos así hacia una gran variedad de interpretaciones sobre el valor de algo. Por el contrario, significa que hay que poner mucho cuidado no sólo cuando se recopile información, que debe ser de calidad, sino también cuando se clarifique y proporcione una base lógica que justifique las perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los resultados.

En la afirmación anterior incluimos la posibilidad de emplear muchas perspectivas de valoración. Consideramos que esta posibilidad es fundamental para los evaluadores y profesionales en general.

A menudo, existen distintos públicos, que exigen o necesitan cosas distintas de un servicio profesional. Por ejemplo a las familias de bajos recursos les interesará que las instituciones impartan una educación de calidad a sus hijos y así tener mayores oportunidades de movilidad social o para las familias pudientes exigen una educación bilingüe a las instituciones para sus hijos y así poder aspirar a mejores escuelas de élite.

Después de esta breve descripción en torno a los orígenes, evolución y problemática de la evaluación, consideramos pertinente tomar como base un modelo de evaluación que se apegue al tipo de investigación que se está pretendiendo realizar sobre la propuesta de evaluación de la enseñanza. En este sentido tomaremos los planteamientos metodológicos de Stufflebeam, por lo que es conveniente describir su modelo.

Stufflebeam (1981) plantea que su acceso a la evaluación de programas fue totalmente accidental, ya que junto con otros investigadores que tenían conocimientos sobre métodos de investigación valorativa (comparación de resultados con objetivos), se dedicó a trabajar en proyectos de evaluación de carácter institucional instaurados por la American Elementary and Secondary Education (ESEA. 1965). En un primer momento se inclinó por la aplicación de tests ya ensayados y planificaciones investigativas ya aceptadas. Pero ya al tratar de poner en práctica estas recomendaciones cambió radicalmente su concepción de la aplicabilidad de la experimentación y de los tests objetivos para estudios evaluativos y empezó a buscar un método más relevante y factible.

Como resultado de esta búsqueda y del trabajo consiguiente realizó el llamado Modelo de Evaluación CIPP (contexto, entrada -input-, proceso y producto).

El CIPP pretendía en primer término proporcionar información a los interesados en la toma de decisiones, y tomó como base la experiencia de los proyectos de ESEA los que pretendían una mejor planificación de proyectos, esto es, cómo distribuir los recursos, cómo asignar y remodelar las ayudas, cómo obtener y mantener las ayudas, cómo

obtener y mantener el apoyo de la comunidad, cómo proyectar el necesario transporte de los estudiantes, cómo adaptar los materiales didácticos, y cómo promover la participación de los que participan en el proyecto.

Para poner en marcha todas estas decisiones de realización, enseñó a sus colaboradores cómo debía observarse e involucrarse en las actividades del personal del proyecto de una manera continuada y presentaba, al menos una vez cada dos semanas, un informe sobre los resultados del proceso a ese mismo personal, con el fin de que pudiera detectarse, destacarse o solucionarse los problemas operacionales. Otro aspecto que consideró fueron las decisiones relacionadas con la continuidad o finalización de un proyecto, según aumentarían o decrecerían los fondos, relacionando el proyecto con otro nuevo, institucionalizándolo etc.

A lo anterior lo llamó *decisiones de reciclaje* y sugirió que debía ser apoyadas con información acerca de lo que el proyecto ya había producido.

Retomando algunas de las ideas de este punto Stufflebeam, en su reconceptualización de la evaluación incluía la evaluación del proceso, que serviría de guía para la realización y la evaluación del producto, facilitando así las decisiones de reciclaje. La evaluación del proceso era un concepto relativamente nuevo en la tradición de la evaluación educacional; la evaluación del producto, desde luego, estaba relacionada con lo que Tyler (1949) había llamado evaluación *pe-se*.

La principal aportación del Modelo CIPP, fue la de proporcionar nuevos conceptos a las ideas clásicas acerca de la evaluación educacional, que se deberían de tomar porque proporcionaba nuevas nociones tanto para el proceso como para el producto. Además de proporcionar la naciente estructura a los educadores, el utilizar la evaluación de contexto al servicio de las decisiones de planificación.

La definición propuesta por Stufflebeam y Shinkfield (1987) en torno al modelo de evaluación CIPP es:

"La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados."

Esta descripción resume los conceptos clave del modelo CIPP. Postula tres propósitos evaluativos:

- servir de guía para la toma de decisiones;
- proporcionar datos para responsabilidad;
- y promover la comprensión de los fenómenos implicados;

Presenta la evaluación no como una prueba sino como un proceso, y afirma que este proceso incluye las tres etapas de identificar, obtener y proporcionar información (de ahí que los evaluadores deban tener una buena preparación en las áreas técnicas y de comunicaciones).

Tanto la información útil (para emitir juicios) como la descriptiva son consideradas adecuadas para valorar y ayudar a perfeccionar el objeto de interés. Los aspectos clave del objeto que, según la definición, deben ser valoradas incluyen sus metas, planificación, su realización y su impacto (los cuales son valorados, respectivamente, mediante la evaluación del contexto, de la entrada del proceso y del producto. El criterio fundamental que debe ser tenido en cuenta incluye su valor (su respuesta a las necesidades valoradas) y su mérito (su calidad).

El modelo de evaluación CIPP propuesto por Stufflebeam (1981) se integra a su vez de cuatro tipos de evaluación:

Evaluación del contexto: tiene como principal orientación el identificar el objeto de estudio (institución, programa, población o persona) valorar sus necesidades, reconocer qué oportunidades satisfacen estas necesidades y si los objetivos propuestos son coherentes con las necesidades identificadas.

Cualquiera que sea el objeto central de la evaluación, los resultados de una evaluación del contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste (o el establecimiento) de metas y prioridades, y para la designación de los cambios necesarios.

Evaluación de entrada: su principal orientación es ayudar a valorar un programa, procediendo a identificar críticamente los métodos utilizados, el propósito de este tipo de evaluación es ayudar a los clientes en la consideración de estrategias alternativas. Es una enunciativa del éxito, el fracaso y la eficacia de un cambio.

Evaluación del proceso: es una evaluación continua de la realización de un plan, podemos decir que es la comprobación continua, de hasta qué punto las actividades del programa siguen las líneas (buen ritmo) que se habían planificado y si se utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente.

En este sentido, podemos decir que la principal misión de la evaluación del proceso es obtener información continua que pueda ayudar al personal a llevar a cabo el programa tal como estaba planeado, si se considera que el plan es inadecuado, modificarlo tanto como sea necesario para su buena aplicación.

Evaluación del producto: recopila las descripciones y juicios acerca de los resultados, relacionándolos con los objetivos y la información proporcionada por las anteriores evaluaciones para interpretar su valor y su mérito. El principal objetivo de esta evaluación de producto es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Además, una evaluación del producto debe ocuparse ampliamente de los efectos deseados y no deseados, así como de los resultados positivos y los negativos.

Ahora bien, la evaluación del curriculum es una de las cuestiones fundamentales para mejorar la calidad de la enseñanza. La evaluación puede ser realizada tanto en el diseño como en el desarrollo (proceso) curricular. En relación con nuestra investigación pretendemos ubicarla en una evaluación del proceso planteada en el modelo CIPP de Stufflebeam (1981) el cual se ha descrito previamente.

Tomamos este tipo de evaluación del proceso, porque dentro de sus objetivos pretendidos están el identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades del procedimiento por parte del profesor.

Además de que en este tipo de evaluación del proceso, dentro de su método se controlan las limitaciones potenciales del procedimiento y permanece alerta ante lo que no se esperaba, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto (trabajo colegiado) y la observación de sus actividades.

Por medio de la evaluación del proceso planteada por Stufflebeam (1981) se pretende observar el papel del profesor dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, el presente trabajo pretende recabar información en relación a las actuaciones del profesor a partir de las opiniones de los alumnos y de los propios maestros para poder tener una base para realizar una propuesta de evaluación de la enseñanza.

Uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, es el profesor que, sin duda, es el que mayor incidencia tiene en la formación y educación de los alumnos, y posiblemente para algunos autores, en el éxito o fracaso del sistema, pues, la calidad del sistema educativo depende en definitiva de la calidad de las personas que lo desempeñan (Wilson, 1992).

Los docentes son responsables de introducir, consciente y racionalmente cambios y matices que modulen el clima escolar, de marcar el ritmo y calidad del trabajo y de orientar las perspectivas de los aprendizajes de los estudiantes, tanto en sus acciones docentes, como en la organización social de la vida de las aulas y en la gestión y funcionamiento de las Instituciones Educativas, sea cual sea su nivel.

Por otra parte, si como ya mencionamos, que la evaluación que se pretende realizar es la del proceso de enseñanza aprendizaje, la cual nos permitirá obtener la información necesaria para retroalimentar y regular el proceso de enseñanza aprendizaje, no podemos dejar fuera de las acciones evaluativas al elemento que mayor incidencia ejerce en los procesos de enseñanza aprendizaje institucionalizados. Así pues, resulta comprensible el interés de esta evaluación por el profesorado.

Toda evaluación del profesorado presenta como cualidad, el dar elementos para el perfeccionamiento de la actividad docente, aunque existen muchos docentes que no quieren ser evaluados porque prevén resultados negativos en torno a su desempeño académico.

Para que se efectúe una evaluación del profesorado es necesaria la comprensión holística y contextualizada de lo que sucede en el aula y en el centro educativo, la intervención creativa y original de los profesores es condición indispensable para una educación de calidad (Fernández 1997).

Para ello se necesita una evaluación basada en el conocimiento y comprensión de la complejidad de la vida del aula y del centro, en la que los profesores sean partícipes activos de su diseño, desarrollo y análisis, y cuya finalidad explícita y tácita sea facilitar la formación de profesionales reflexivos y autónomos comprometidos con el trabajo del aula, sin olvidar la gestión pedagógica.

Existen importantes ventajas al realizar una evaluación del desempeño académico, de las podemos destacar:

- Hacer ver y comprender a los docentes y a la comunidad educativa tanto las necesidades individuales como institucionales.

- Dar mayor oportunidad de desarrollo profesional a los docentes, al ofrecer a cada uno la ocasión de profundizar en el conocimiento de su papel, posición y función dentro de la institución y de los diversos órganos pedagógicos e institucionales.

- Facilitar la comprensión de la compleja vida áulica, aumentando la comunicación interpersonal, interprofesional e intersectorial, potenciando el trabajo conjunto y facilitando los cambios necesarios para la mejora de la calidad de la enseñanza.

-Permite la comprensión continua y contextualizada del personal y de la institución, adecuándola al en torno en evolución que constituye la comunidad escolar.

Por último, al ser el profesor el elemento más influyente en el proceso de enseñanza aprendizaje y de sus resultados, parece lógico que no quede fuera de las acciones evaluativas. Sin embargo es esta una función problemática no solo por su complejidad técnica, sino por sus connotaciones éticas, sociales, profesionales y por sus posibles repercusiones políticas y sindicales (Fernández 1997).

Después de haber dado un panorama general de la evaluación educativa, pasaremos a revisar en el siguiente apartado la cuestión de la evaluación de la docencia, algunos modelos evaluativos y su importancia para proporcionar información que permite facilitar y mejorar la enseñanza.

EVALUACION DE LA DOCENCIA

En esta sección se describirán brevemente los modelos más representativos de evaluación de la docencia que existen, así como algunas propuestas e investigaciones que se han basado en estos modelos de evaluación.

Existen diferentes propuestas de evaluación de la docencia y encontramos cuatro modelos principales, los cuales son:

- Evaluación centrada en Objetivos; Tyler (1975), Cronbach (1982).
- Evaluación basada en el modelo CIPP; Stufflebeam (1987).
- Evaluación del Proceso como Investigación-Acción; Stenhouse (1975), Elliot (1986).
- Evaluación Democrática de MacDonald (1983).

Es así que la evaluación de la docencia ha preocupado a investigadores y docentes, por lo cual se han desarrollado una gran variedad de modelos de evaluación que van desde los que se centran en evaluar objetivos a partir de los productos o resultados, como el modelo de Tyler (1975) que considera la evaluación como la comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en el programa de enseñanza y del cual el maestro es responsable, o como el de evaluación de productos de Cronbach (1982) que define como la recogida y utilización de información con el fin de informar a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza. Al igual que el modelo de Tyler (1975) evalúa los resultados a partir de los objetivos.

El modelo de Stenhouse (1975) se preocupa más por evaluar el significado del objeto, en el sentido de comprender e interpretar el proceso más que calcular su valor. El modelo de investigación-acción de Elliot (1986), que retoma algunos planteamientos de Stenhouse (modelo de proceso) y que se conoce como la metodología de la investigación-acción, es decir, centrarse en los procesos en lugar de los productos, el estudio de los problemas prácticos en relación con su contexto (estudio de caso), el análisis de los problemas desde diferentes puntos de vista (métodos de triangulación) el estudio de los efectos de las estrategias de acción en la experiencia de los alumnos, para perfeccionar la práctica educativa.

A través de la investigación-acción de Elliott (1986), los profesores en educación pueden transformar el medio educativo (los currículos, los métodos de enseñanza y la ética escolar) al desarrollar la conciencia docente, además de reflexionar sobre sus acciones pedagógicas.

Así como modelos más elaborados como el CIPP (contexto, entrada, proceso producto) de Stufflebeam (1987) que es una evaluación continua y sistemática que pretende perfeccionar, con un carácter más formativo, al considerar a la evaluación como un herramienta para la mejora de la calidad educativa.

Por último, MacDonald y su evaluación democrática, la cual es considerada como el proceso de concebir, obtener y comunicar información para orientar las decisiones educativas en relación con un programa especificado.

Existen propuestas e investigaciones basadas en estos modelos de evaluación como son:

La de Pérez (1996) que retoma elementos del modelo de Tyler para realizar una evaluación diagnóstica que busca los logros y deficiencias de una institución o de un programa evaluado.

De Miguel (1988) que se basa en el modelo de CIPP de Stufflebeam, quien propone una evaluación para mejorar la función docente, en el sentido de que el profesor a lo largo de su vida profesional debe de ir mejorando su formación y sus actuaciones docentes de forma progresiva, lo que justifica la implantación de procesos de evaluación formativa.

Otra propuesta de evaluación es la de Etxegaray (1991), quien retoma también elementos del modelo de Stufflebeam, él plantea una propuesta de evaluación de la docencia a través del proceso, en cuanto a la forma en que se dan las clases, nivel de conocimiento, capacidades de comunicación del profesor y su habilidad para promover el trabajo en el alumno y cómo facilita el aprendizaje de éstos.

La evaluación como señala Astín (1996) es una herramienta potencialmente poderosa para ayudar a construir un programa educativo más eficaz y eficiente ya que nos aporta estrategias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje; al poner de manifiesto las potencialidades y debilidades del programa de formación de cualquier nivel, lo que nos permite tener indicadores de la calidad de la Educación que se imparte.

De lo anterior podemos decir que la evaluación de la función docente se agrupa en tres bloques que están en función del tipo de argumento y criterios evaluativos utilizados y que a continuación describimos.

a) La evaluación como rendimiento de cuentas, desde esta perspectiva la evaluación del profesorado constituye una herramienta que permite a las administraciones e instituciones rendir cuentas ante la sociedad, tanto del grado de cumplimiento de sus fines como de la eficiencia que demuestran los profesores en cuanto al comportamiento instruccional efectivo (cumplimiento de los objetivos del programa, buen desempeño del maestro que se traduce en un buen aprovechamiento de los alumnos).

Desde esta postura la actividad docente de un profesor en modo alguno puede sustraerse a esta función de responsabilidad (resultados que ofrece en cuanto a productividad) necesaria en todo servicio o programa de intervención social, más cuando está financiado con recursos públicos. La institución le contrata para realizar un servicio que necesariamente deberá ser útil y provechoso.

b) La evaluación como estrategia de promoción (competencia docente), pone de relieve la calidad del trabajo o servicio que cada profesor desarrolla dentro de la institución (características del buen profesor). Este reconocimiento y promoción del profesorado necesariamente deberá tener en cuenta aspectos relativos a su eficacia y competencia docente para lo cual es imprescindible arbitrar estrategias evaluativas apropiadas que permitan recabar la información pertinente que se pueda utilizar con esa finalidad. Este enfoque se le conoce como función sumativa de la evaluación.

c) Finalmente, la evaluación como herramienta para estimular la mejora de la actividad docente (excelencia y buen desarrollo profesional). Desde esta perspectiva, la finalidad de todo proceso evaluativo es su función formativa en tanto que posibilita al profesorado a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades profesionales y planificar estrategias que incidan en la mejora de actividad docente y sobre su desarrollo como profesional.

Aunque cada una de estas dos últimas propuestas justificarían por sí solas la necesidad y utilidad de implantar procesos de evaluación del profesorado, en la práctica no se excluyen ya que son complementarias aunque tengan unos supuestos diferentes en función del tipo de audiencia que demanda la evaluación. Mientras que desde la perspectiva de la institución se tiende a asumir preferentemente el punto de vista de eficacia y eficiencia, generalmente los profesores y los alumnos postulan que la finalidad primordial de todo proceso evaluativo debe ser la promoción y la mejora (De Miguel 1998).

La evaluación de la docencia en las universidades ha tomado, en los últimos años de la década de los ochenta y principio de los noventa, un gran interés por la evaluación educativa que permita informar sobre el funcionamiento y estado de sistemas (procesos y productos).

Dentro de estos sistemas de interés se encuentra el que se refiere al proceso de enseñanza aprendizaje que se centra no solo en considerar a los resultados que le corresponden al estudiante (aptitudes, dedicación y aprovechamiento), sino también el tomar en cuenta la calidad del profesorado (dominio de la materia, formación pedagógica y metodología de la enseñanza).

Es así que el tema de la evaluación del desempeño docente universitario ha despertado preocupaciones por la gran incidencia que tiene el docente en la formación y educación de los estudiantes y, posiblemente, en el éxito o fracaso del sistema educativo, pues como

señala Wilson (1992) la calidad del sistema educativo depende en definitiva de la calidad de las personas que lo desempeñan.

Sabemos que los docentes son responsables de introducir consciente y racionalmente cambios y matices que modulen el clima escolar, de marcar ritmos de aprendizaje y de orientar la perspectiva de los estudiantes, así como también generar acciones docentes que desembocan en la organización escolar, gestión y funcionamiento de la propia Institución Educativa.

Por otra parte , si tomamos a la evaluación como el proceso por el que se obtiene información necesaria para retroalimentar (no descalificar) y regular el sistema educativo, no podemos dejar al elemento que mayor incidencia ejerce en los procesos de enseñanza aprendizaje como lo es el docente.

Además de que en los análisis que se realizan sobre la enseñanza universitaria, tienden a señalar el papel que juegan los profesores a la hora de evaluar la calidad de las enseñanzas ya que el prestigio de una institución depende en gran medida de la calidad y eficiencia del profesorado (De Miguel 1998).

En este sentido observamos que el docente tiene una gran responsabilidad en sus manos, por una parte, es el encargado de un eficiente proceso de enseñanza aprendizaje que de elementos acordes a las necesidades de los estudiantes así como el responsable directo de dar prestigio a la institución educativa.

Podemos decir que en la evaluación docente hay dos líneas o intenciones: por un lado, la evaluación entendida como un modo de aprendizaje profesional de los propios docentes que le sirva como herramienta necesaria para estimular su actividad docente en el sentido formativo que posibilite el tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales; y por otro, como control social sobre el sistema educativo y sobre las actuaciones de los profesionales que en él trabajan, en cuanto a un instrumento que permite ver la eficiencia del profesorado y la evaluación como el medio para ver su utilidad y aprovechamiento como recurso de servicio a la sociedad (rendimiento de cuentas).

De estas líneas de evaluación puntualizadas al inicio del trabajo se desprenden otras propuestas que tratan de valorar el desarrollo profesional de los docentes, a fin de mejorarla, al proporcionar elementos eficaces y eficientes para la acción educativa, esto es marcos de referencia para obtener docencia de calidad.

Desde la experiencia de Fernández (1997) quien retoma elementos del modelo Stenhouse de investigación-acción y del modelo democrático de McDonald (1983), considera a la evaluación del profesorado como elemento facilitador del desarrollo profesional y de la comprensión del clima social del aprendizaje, y como evidenciadora de compromisos de

los diferentes sectores (estudiantes, profesores y personal de administración y servicios) en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la democracia académica (universitaria).

Fernández (1997) realizó, en la Universidad de Almería, un proceso evaluativo en el que combina estudios de opinión con análisis de centros y evaluaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje que se ponen en marcha en las aulas universitarias. Lo anterior tendente a ofrecer una visión global de la vida pedagógica de dicha institución.

Para la realización de dicho proceso evaluativo docente, Fernández (1997) retoma el modelo de evaluación democrática de MacDonald y divide el trabajo en tres fases o dimensiones: información captación, investigación y deliberación-aprendizaje.

En relación a la primera fase, inició con la concreción de la intención evaluativa pues se trata de un proceso de aprendizaje colectivo y de autoaprendizaje que posibilita la comprensión y mejora del trabajo docente y del ambiente social del aprendizaje que se produce en las aulas. En este sentido, lo primero que se hizo fue explicar y consensar con las autoridades académicas universitarias las finalidades del plan, sus líneas generales de actuación y los focos primordiales de estudio, que conducen hacia los profesores.

Posteriormente se le envió a la comunidad docente documentos sobre lo que se propuso realizar, fueron llevadas a cabo numerosas sesiones informativas y analizados los instrumentos que se elaboraron, seguido de invitaciones para someter su docencia y sus clases a evaluación.

La segunda fase fue la investigación, que consistió en aplicar cuestionarios a todos los estudiantes de cada clase seleccionada, los cuales recogeran información sobre la actuación y actitud personal del alumno en la asignatura, la actuación y actitud del grupo en clase respecto de la asignatura que se evaluara, la actitud y actuación del profesor, la materia y sus contenidos y las condiciones materiales y recursos disponibles.

Se aplicó un segundo cuestionario donde se combinaran preguntas cerradas y abiertas, sobre el historial académico reciente, los aspectos positivos y negativos referidos al profesor, materia y a sí mismo, la adecuación de los materiales utilizados en la clase, los tipos de aprendizaje fomentados en las mismas y su grado de acuerdo con ellos y, por último, se les pidieron sugerencias para mejorar el funcionamiento de las clases.

Después de haber analizado los datos de los cuestionarios se realizaron entrevistas a una muestra representativa de alumnos de cada clase, donde se profundiza la información obtenida que se consideraba más significativa y representativa para el análisis y mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de cada materia y profesor en particular.

Posteriormente, se elaboraron informes personalizados en los que se plasmaron las interpretaciones y valoraciones que los evaluadores realizaron partir de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos. Se le remitió a cada docente, junto con las tablas y análisis estadísticos correspondientes.

Poco después se citó a los maestros para analizar conjuntamente la información, se contrastó con las opiniones de los docentes y se complementó sobre los aspectos de su acción docente, de las actuaciones de los estudiantes. Se finalizó esta fase dialogando sobre el proceso de evaluación seguido y se les pide sugerencias para su evaluación.

La última fase, fue de deliberación y aprendizaje que, de acuerdo con Fernández (1997), es la más indefinida, por discutirse la utilidad de los informes y del proceso en general para el cambio y la mejora. En cuanto al aprendizaje, este comienza con la propia propuesta y el compromiso con el proyecto, además que en la interacción con los docentes al analizar la información se provoca el comienzo de la ruptura epistemológica del pensamiento del docente, esto es generar el aprendizaje perseguido, que es el utilizar la información en beneficio de su perfeccionamiento docente.

Así pues, la evaluación del profesorado desde este modelo, debe de ser una evaluación basada en conocimiento y la comprensión de la complejidad de la vida del aula y del centro, en la que los profesores sean partícipes activos de su diseño, desarrollo y análisis, y cuya finalidad sea la de facilitar la formación de profesionales reflexivos y autónomos comprometidos con la acción pedagógica.

Esto es ver a la evaluación de la docencia como un proceso que permite dar elementos que ayuden a mejorar la práctica docente, la toma de decisiones colegiada y democrática.

CAPITULO II
METODOLOGIA

Tipo de estudio

El presente trabajo se efectuó por medio de un "Estudio de Casos" (Walker, 1992), el cual consiste en una forma de investigación ideográfica que se lleva a cabo desde una perspectiva cualitativa que permite describir las características de una escuela o proceso y tomar decisiones. En este sentido, el Estudio de Casos permite realizar un análisis detallado de situaciones, sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar mediante un proceso de síntesis a la búsqueda del significado y la toma de decisiones sobre un caso. Este estudio detallado permite clarificar relaciones, descubrir los procesos críticos subyacentes e identificar fenómenos comunes en este caso sobre el ejercicio y desarrollo de la docencia.

En esta misma línea se utilizó el Dispositivo de Grupo Focal el cual provee una rica y detallada manera de resaltar datos acerca de percepciones, pensamientos sentimientos y opiniones de miembros del grupo en sus propias palabras. Los Grupos Focales son útiles para explorar las formas de pensar de grupos particulares, de individuos y platicar acerca de fenómenos para generar ideas o para generar lineamientos de evaluación de la docencia.

Sujetos

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa y profesores de la misma Academia. En cuanto a los estudiantes, se eligieron en forma aleatoria simple de los semestres de 4to y 6to semestre para la conformación de 5 Grupos Focales de 12 integrantes cada uno y para la validación del instrumento a 320 estudiantes de 5to y 7º semestre, en ambos casos que hayan cursado o cursen materias de las Areas curriculares de Psicología Evolutiva y Metodológica.

En el caso de los profesores, se consideraron únicamente aquéllos que imparten o impartieron cursos de las Areas curriculares de Psicología Evolutiva y Metodológica, y fueron seleccionados de manera intencional 14 en total por área.

Materiales

- Grabadora magnetofónica
- Hojas

Procedimiento.

El procedimiento se realizó en dos fases:

- Dispositivo de Grupo Focal y comentarios
- Elaboración y validación de los instrumentos

Primera fase. Dispositivo de Grupo Focal

Para la obtención de información sobre el desempeño académico docente se utilizó la modalidad de *Grupo Focal* que es una forma de recopilación cualitativa de datos que consiste en entrevistar a varias personas a la vez sobre un tema en particular. En el grupo focal el moderador propició una discusión que estimuló a los participantes a compartir sus percepciones e ideas sobre un determinado tópico. Se pretendió que en las reuniones de *Grupos Focales* se dieran intercambios personales y discusiones sobre opiniones, actitudes, creencias y comportamientos, generando así información a fondo sobre el tema en cuestión.

El primer paso para el desarrollo del grupo focal fue la selección de los participantes, quienes fueron elegidos de forma aleatoria simple, a partir de los listados de los profesores y su asistencia en el momento de la selección.

Se constituyeron 5 Grupos Focales, que se integraron tanto por alumnos de 4^{to.} y 6^{to.} semestre de la licenciatura en Psicología Educativa, así como 2 Grupos Focales de maestros del Areas curriculares de Psicología Evolutiva y Metodológica de la misma licenciatura.

Cada Grupo Focal se integra de 6 a 12 personas dependiendo de si eran alumnos o maestros, éste número de integrantes permitió desarrollar un diálogo activo y realizar una interacción y discusión más enriquecedora para los fines que se pretendieron. En total, fueron realizadas 5 sesiones para cubrir todos los Grupos Focales.

La conformación de grupos focales con personas de características similares en este caso de la licenciatura en Psicología Educativa, es porque se asegura que la discusión permanezca enfocada en el tema que interesa a la investigación, y aumenta la posibilidad de que los integrantes compartan sus puntos de vistas personales más rápido y fácilmente, generándose así información más útil para la evaluación del desempeño académico docente.

Las sesiones de grupos focales se realizaron en un lugar accesible y apropiado (Cámara de Gessel). El local ofreció una atmósfera cómoda y facilidades de espacio para la discusión, la observación y la grabación.

La fecha y hora de la sesión se determinó de acuerdo a la conveniencia de los participantes, la duración de las sesiones fluctuó entre 2 ½ a 3 horas aproximadamente.

En el grupo focal se contó con un moderador el cual tenía como tarea, el guiar la discusión sin presentar un punto de vista ni instruir a los participantes con respecto al tema, el moderador fue el mismo investigador.

El moderador se apoyó de una persona encargada de observar y tomar notas en la sesión, la cual le ayudó a realizar la transcripción y el análisis de los datos obtenidos.

Guía para la discusión.

Fueron elaboradas guías para la discusión las cuales auxiliaron al moderador en la organización de las temáticas, con el fin de asegurar que la conversación fuera de manera lógica y que se cubriría el tema principal.

De esta forma, la guía permitió al moderador ser flexible para seguir las líneas de pensamiento de los participantes durante la discusión, sin descuidar los objetivos claves de la investigación. El moderador identificó nuevos eventos o hechos que surgieron durante la discusión, sin descuidar los objetivos claves de la información que se buscó obtener. La guía se redactó en forma de resumen o tópicos generales para facilitar al moderador una rápida referencia durante la discusión. Los tópicos que se abordaron para discusión en la guía fueron los siguientes:

- seguimiento del programa
- estrategias de enseñanza
- evaluación

Las guías de entrevista utilizadas se presentan en el anexo 1.

Desarrollo de la sesión.

En el desarrollo de la sesión, el moderador saludó a los participantes y presentó al observador con el fin de establecer un ambiente tranquilo y cooperativo, entre los respondientes y el moderador. Se les identificó con etiquetas o tarjetas con los nombres de los participantes lo cual ayudó a una buena atmósfera y al reconocimiento del personal.

Una vez instalados los participantes, el moderador explicó los motivos por los cuales se integró al grupo focal e invitó a que los integrantes cooperaran. El moderador animó a todos los participantes a expresar de forma libre y espontánea sus puntos de vista, experiencias y sentimientos, haciendo hincapié sobre el carácter confidencial de la discusión.

Todas las discusiones fueron grabadas, la grabadora estuvo a la vista de los participantes y el moderador explicó la presencia de ésta.

Al inicio de la sesión no se mencionó el tema principal de la discusión, sino que el moderador comenzó refiriéndose a algún tema relacionado con la evaluación del desempeño académico docente, con el fin de permitir que el grupo iniciará la discusión. El moderador tuvo la responsabilidad de guiar la discusión, animar a cada integrantes del grupo a participar, limitar la participación de aquellos que trataron de dominar la discusión y asegurar la cobertura de los principales aspectos del tema. El moderador tomó una actitud y postura tolerante.

La guía para la discusión se cubrió en su totalidad, sin olvidar que el moderador debía de tomar en cuenta el factor tiempo. Al final de la sesión el moderador dio las gracias a los participantes y destacó la contribución de sus aportaciones a la investigación.

Segunda fase: Elaboración y validación de los instrumentos.

De los resultados de análisis y síntesis globales de las respuestas generadas a partir de discusiones en los Grupos Focales se procedió a elaborar cuadros que integran información tanto de los aspectos generales y elementos específicos de la Docencia, así como las categorías, criterios e indicadores que se pueden evaluar, y que dio como resultado los Instrumentos de Evaluación.

Una vez diseñados los instrumentos de evaluación se les presentaron a cinco especialistas para su validación, los cuales corrigieron algunos aspectos en relación a las definiciones de las categorías y la clasificación de los reactivos en estas categorías.

Los instrumentos de evaluación se integraron de la siguiente manera:

El instrumento del Area de Psicología Evolutiva se integró con 29 reactivos agrupados en dos partes. En la primera parte los reactivos recaban información sobre el curso y la segunda sobre el desempeño del profesor. Cada reactivo cuenta con cinco posibles respuestas.

En cuanto al instrumento del Area Metodológica, se integró con 36 preguntas. Al igual que en el primer instrumento, las primeras preguntas son en torno al curso y las demás sobre el desempeño del profesor. También con cinco posibles respuestas.(Ver anexo 2)

Posteriormente se procedió al piloteo de los instrumentos para su validación y confiabilidad, aplicándose a 320 alumnos de 5to y 7º semestre, en ambos casos que hubiesen cursado o cursen materias de las Areas de Psicología Evolutiva y Metodológica.

Una vez realizado el piloteo de los instrumentos se procedió al análisis de datos obtenidos para su confiabilidad de los instrumentos por medio de Alfa de Cronbach (1971) que es una correlación entre la forma como responden los estudiantes a cada uno de los reactivos y la interpretación de las puntuaciones obtenidas del instrumento que se prueba.

Por último, después de haber realizado la validez y confiabilidad se procedió a realizar algunos ajustes a los instrumentos, en relación al orden de la estructura de algunas respuestas .

La riqueza de los comentarios y opiniones manifestadas en los grupos focales aportó, así mismo, consideraciones importantes acerca del trabajo docente en esta licenciatura. Adicionalmente, fueron revisados distintos documentos del diseño curricular (los documentos de caracterización curricular del Area de Psicoevolutiva y del Area Metodológica) y sostenidas pláticas informales acerca de la organización académica y las distintas tareas involucradas lo cual condujo, posteriormente, a extender este trabajo hacia la formulación de una propuesta global de evaluación de la docencia, la cual se presenta en el último capítulo.

CAPITULO III
ANALISIS Y DISCUSION DE LOS DATOS

Como se indicó en el capítulo anterior la realización del análisis y discusión de los resultados, se efectuó en dos partes: la primera en relación al análisis e interpretación de los comentarios que fueron producto de las discusiones previamente generadas en cada sesión de grupos focal, tanto de estudiantes como de maestros de las áreas de Psicología Evolutiva y de Metodología. Lo que condujo al diseño de los aspectos generales y elementos específicos de la docencia, así como de las categorías, criterios e indicadores que se pueden evaluar, y que dio como resultado los instrumentos de evaluación .

En la segunda parte, se procedió al piloteo de los instrumentos para su validación y confiabilidad, una vez realizado se procedió al análisis de los datos obtenidos para su confiabilidad de los instrumentos por medio de Alfa de Conbach (1971).

Primera fase: procedimiento de análisis de grupos focales.

El análisis e interpretación de los datos de grupos focales, requirió de gran juicio y cuidado al igual que otros métodos de obtención de información.

El propósito común de las discusiones en los grupos focales fue una exploración profunda de un tema acerca del cual se sabía muy poco, en este caso, el obtener información sobre el desempeño académico docente desde las experiencias de los propios alumnos, así como desde la propia perspectiva de los maestros.

Para los propósitos de esta investigación se realizó un análisis de los comentarios que fueron producto de las discusiones previamente generadas, en cada sesión de Grupo Focal., de las áreas metodológica y evolutiva, tanto de maestros como de los alumnos de la carrera de Psicología Educativa.

Para realizar dicho análisis se procedió de la siguiente manera:

En primer lugar la transcripción literal y completa de la discusión en cada uno de los grupos focales, tanto de maestros como de alumnos.

Posteriormente se realizó el análisis semántico de las discusiones que consistió en:

a) Identificar los objetos sobre los que se habla (objetos y palabras claves).

b) Analizar los comentarios y atributos principales que son enunciados y la forma en que son valorados (positiva o negativa).

c) En caso de incluirse una toma de posición (involucramiento fuerte), con una afirmación incluida en el análisis junto con el efecto sobre el grupo.

d) Hacer un análisis de la discusión y establecer:

-Si hay una continuidad y aportación de ideas semejantes.

-Si hay diferencias y precisar en qué consisten, señalar contradicciones y si se desencadena una discusión posterior.

-Comentar si hay aportaciones con mayor detalle o capacidad de conceptualización entre los integrantes o entre los grupos.

Por último, elaborar una síntesis global por áreas y caracterizar sus aportaciones a una evaluación de la docencia, considerando:

a) Las preguntas que abren la discusión de ciertos objetos o atributos.

b) Precisar los atributos y elaborar propuestas de clases de respuesta.

c) Revisar el listado de respuestas y agruparlas para iniciar la definición o definiciones de una manera clara y sencilla de los aspectos generales y elementos específicos, considerar también las aportaciones de otros autores e investigaciones.

Análisis de las respuestas de los grupos focales de alumnos del área de psicología evolutiva .

En relación a las coincidencias, acuerdos y desacuerdos que existen entre las respuestas que dan los alumnos de los diferentes Grupos Focales del Area de Psicología Evolutiva a los mismos cuestionamientos, se analiza en la primera interrogante: ¿Los maestros te proporcionan una visión conjunta de los contenidos? Los entrevistados coincidieron en que "sí se presenta al inicio del curso un panorama general de lo que se va ver y cómo se desarrollará". Pero también comentan que "algunos maestros no presentan el plan a seguir del curso". En la pregunta existen claras similitudes de las respuestas de los diferentes Grupos Focales al no observarse contradicciones entre ellos y guardarse una relación directa entre lo que se pregunta y las respuestas.

Ahora bien, en la pregunta: ¿El maestro ha dejado parte del programa sin explicar ni proporcionar trabajos orientados sobre esa parte? En esta pregunta existen ideas divididas en relación a que unos expresan que "sí se han dejado partes del programa inconclusas y que los maestros no se interesan por cubrirlos, ni con lectura complementarias o trabajos,

quedando en el aire algunos contenidos ". La otra idea va en el sentido de que "por lo regular los maestros no han dejado de cubrir y explicar el programa que se lleva a cabo". Como se observa en esta pregunta existió cierta contradicción en torno al cuestionamiento de si se ha dejado sin explicar parte del programa, unos afirmando que sí se han dejado partes sin cubrir y otros que si se han cubierto.

La siguiente cuestión: ¿El profesor trabaja contenidos diferentes a los que marca el programa? Los comentarios efectuados en los diferentes Grupos Focales coincidieron al mencionar que "se han trabajado contenidos que no marca el programa". En este sentido se expresó también que "aunque se han manejado contenidos que no se marcan en el programa, algunos maestros los han utilizado para complementar o cubrir algunas partes del curso".

Se puede observar que en esta pregunta las respuestas no difieren en relación de si se manejan contenidos que no marca el programa, ya que existen semejanzas entre los entrevistados de los diferentes Grupos Focales lo que permite guardar una relación directa entre lo que se pregunta y las respuestas dadas.

En cuanto a: ¿Cómo relaciona contenidos con actividades dentro del salón de clases? Los integrantes de los Grupos Focales entrevistados manifestaron ideas que tienen semejanzas en torno a que se manejaron "exposiciones, proyecciones, trabajo en equipos, así como diferentes dinámicas que los maestros dirigían para relacionar los contenidos teóricos con cuestiones prácticas dentro del aula". Es importante hacer notar que en un grupo focal se manifestó que no se llevaban a cabo actividades dentro del salón de clases por que "los maestros que han tenido no dominan el contenido".

Por lo que concierne a si: ¿El profesor te plantea prácticas en curso y cómo las organiza? Las diferentes manifestaciones emitidas en los Grupos Focales coincidieron en que "sí se realizan prácticas pero no se organizan adecuadamente en las asesorías".

Pasando a la siguiente cuestión en torno a: ¿Existen asesorías o el profesor realiza éstas y cómo las maneja? Se coincidió en los diferentes Grupos Focales en que "sí se les da asesoría" por parte de los maestros, donde se te resuelven tus dudas o se te dice en que estás bien o mal de tu trabajo", aunque en algunos casos pasa lo contrario "no saben dar asesorías los profesores". En cuanto a cómo las maneja existió coincidencia en expresar que se "calendarizan y el tiempo de duración es de 15 a 20 minutos aproximadamente". En estas pregunta existió una relación directa al no existir diferencias ni contradicciones entre lo que se pregunta y lo que se responde en los diferentes Grupos Focales entrevistados.

La interrogante siguiente fue: ¿El maestro utiliza algún tipo de actividad motivacional para que te intereses en algún contenido? A lo cual los diferentes Grupos Focales concordaron en que la mayoría de los maestros "no les dan motivación" a excepción de algunos que utilizan alguna dinámica de grupo para que expresas lo que sientes y lo que tiene más

significado para tí". Las respuestas emitidas de un grupo focal a otro no difirieron ya que existió un idea generalizada en torno a que no se motiva a los alumnos por parte de los profesores para que se interesen en algún contenido.

Por último, en cuanto al cuestionamiento: ¿Cuáles crees que sean las características ideales del profesor que imparte cursos del Area Evolutiva? Las respuestas de los alumnos de los diversos Grupos Focales coincidieron en su mayoría en que el profesor debe dominar los contenidos, actividades, prácticas, motivación, que sea del área, que sepa dar clases, así como asesorías y que asuma un verdadero compromiso con el grupo. Podemos decir que en esta pregunta las respuestas emitidas en los diferentes Grupos Focales solo puntualizaron las características de lo que debe de ser un maestro que imparta cursos del Area Evolutiva, existiendo pocas diferencias y más semejanzas en torno a las cualidades del maestro ideal.

Análisis de datos de grupo focal área psicología evolutiva maestros

Análisis de los datos obtenidos de la sesión de Grupo Focal de maestros del Area Evolutiva de la carrera de Psicología Educativa de la UPN.

En cuanto a la pregunta: ¿Cuáles son los contenidos principales que son enseñados en los cursos de Psicología Evolutiva? Expresa el primer maestro que "básicamente se abordan las diferentes teorías del desarrollo del sujeto en cuanto al ciclo vital, así como el desarrollo psicológico del sujeto y de cómo se establecen las interacciones entre contextos diversos". Estos contenidos "se dividen en los diferentes cursos que se dan a lo largo de la carrera (socialización , comunicación, psicolinguística)". La siguiente participación comenta que son dos contenidos, uno sobre el "dominio de factores psicológicos (lenguaje, motricidad, sexualidad) esto es evolutiva 1 y 2, el otro sobre autores como es el caso de Freud, Piaget y Vigotsky, en cuanto al papel de la interacción social, para la generación de conocimiento, la interacción del sujeto con los objetos y la construcción o autoconstrucción de conocimiento .

Otra participación nos dice que se dan "las grandes orientaciones de la Psicología Evolutiva, en cuanto a conceptos básicos de ontogénesis, filogénesis, revisión de modelos como el mecanicista, ciclo vital, perspectiva sociocultural, similitudes de las diferentes concepciones, y propuestas teóricas en torno al desarrollo psicológico y procesos educativos . En Psicología de la Adolescencia y Adulthood se revisa básicamente la diferencia entre pubertad y adolescencia y una serie de reflexiones sobre la adolescencia y después, de manera específica aspectos, sobre la pubertad", además de revisar el síndrome normal de la adolescencia, el desarrollo cognitivo, la propuesta clásica Piagetiana y se retoman algunas cuestiones sobre contenidos escolares, ciclo vital de la familia y sobre cuestiones de sexualidad y vejez . En socialización se revisa la explicación del desarrollo humano en términos de las interacciones humanas, en comunicación se

resalta entre otras cosas la comunicación al interior de la familia, los distintos roles asumidos, la funcionalidad de la familia, se recupera todo lo del desarrollo humano y las discusiones entre desarrollo y aprendizaje, como también las limitaciones de algunas propuestas teóricas , todo esta para que los chavos realicen una pequeña investigación”.

Una intervención más nos habla de los contenidos enseñados “van relacionados con el desarrollo y los procesos evolutivos” . La última participación en torno a esta interrogante nos comenta que los contenidos se centran por ejemplo en comunicación en la importancia del proceso de comunicación y en psicolingüística a aprender a descubrir el lenguaje, su construcción y desarrollo, así como la importancia en la comunicación y los procesos por los cuales no puede comunicarse”.

En esta pregunta las respuestas emitidas tuvieron una congruencia y secuencia de ideas, no observándose contradicciones ni promoviéndose la discusión ya que sólo se puntualizaron los contenidos que se dan en los cursos.

En relación a: ¿Cómo trabajan estos contenidos? Se mencionó que por medio de “exposiciones, representaciones, se invitan a niños y a sus mamás en base a propuestas teóricas, exámenes , dinámicas grupales, audiovisuales y en espacios abiertos”.

La siguiente intervención expresa “que por exposiciones que él (maestro) realiza y los propios alumnos, con prácticas, películas y otros materiales didácticos para ejemplificar cuestiones de la antología”. Una intervención más expone que con “prácticas demostrativas, videos, actividades, trabajos de investigación, elaboración de documentos de análisis, dependiendo del contenido que nos exige un trabajo diferenciado”. Otra intervención opina “que no se podría hacer una generalización de cómo se trabajan los contenidos, ya que cada contenido requieren formas de trabajo que sean pertinentes así como un análisis de los contenidos programados para hacer una adecuación didáctica”. La última intervención nos dice, que “se toma como base los contenidos programados por la antología, y trabajo en forma participativa y grupal, lo que implica que hay una lectura por parte de los alumnos , trabajo con técnicas de comunicación y técnicas de aprendizaje grupal, controles de lectura , fichas de comentario y que elaboren un glosario de contenidos”.

En esta pregunta las respuestas al igual que en la anterior, solo puntualizan la forma de como se trabajan los contenidos que no difieren mucho, y no se presentaron contradicciones de ideas.

En relación con: ¿Cómo relacionas los contenidos con las asesorías de los alumnos? Se dice en la primera intervención que las asesorías tienen “como función corroborar y esclarecer los contenidos que se hayan abordado en clases o bien para si algún contenido no ha quedado del todo claro al momento de la asesoría clarificarlo o para asesorar alguna exposición y la didáctica deben de utilizar para que la exposición no sea de carácter informativo sino interactivo, más que nada las asesorías sirven para reforzar y esclarecer

contenidos y establecer las dinámicas que se van a realizar en el aula o fuera de ellas". La siguiente intervención comenta "que tienen que ver con la indagación de lo que quieren saber, les pido que busquen información y lo trabajamos".

Otra participación habla de que "en las asesorías se ve cuál es la formalidad del trabajo, objetivos, cuál es el desarrollo del contenido, las inquietudes de los alumnos que se van aclarando en las asesorías". Las asesorías nos dice que son "de diferente tipo ya que hay ocasiones en que nos detenemos en el curso y hay una asesoría global, para todo el grupo porque son indicaciones para todo el grupo, por ejemplo la formalidad del trabajo cuáles son sus características, su estructura, etc. Además de existir días específicos de asesoría".

Un intervención más nos comenta "que las asesorías varían mucho de curso a curso, en los cursos que hay prácticas la asesoría tiene que ver aspectos no tan conceptuales sino más bien una supervisión de que sea pertinente la práctica". La última participación en esta pregunta nos expone "cuando ellos vienen a consultarlo en la asesoría siempre está relacionado con el contenido, donde normalmente te preguntan dudas o vienen a decirte como están entendiendo o que les ayudes a que construyan posturas".

Las respuestas emitidas guardan una continuidad y aportación de ideas semejantes y no existieron diferencias y sí se desencadenó la discusión en cuanto a lo que es una asesoría.

Por lo que concierne a: ¿Cuáles son las habilidades que se espera desarrollen los alumnos? La primera intervención expresa que "la comprensión y adecuado manejo de la mayoría de las teorías que se abordan en los cursos, para que se puedan aplicar en la vida concreta y cotidiana de eventos dentro de contextos escolares, así como la interpretación desde un punto de vista psicológico de causas del fracaso y bajo rendimiento escolar, y que puedan dar alternativas para que el desempeño del alumno sea mejor". La siguiente participación nos dice que "sobre todo que apliquen los contenidos para poder conceptualizar y explicar algunos fenómenos o algunos procesos que ocurren en la sociedad, que sepan indagar desde donde se pueden resolver problemáticas para poder resolverlos posteriormente y que sepan manejar contenidos importantes para el psicólogo educativo".

Por su parte otro integrante nos menciona que las habilidades estarán centradas "en la comprensión de los procesos psicológicos, el análisis y manejo conceptual de los contenidos, así como la habilidad para ver con claridad el diseño de las investigaciones sobre los procesos de cambio psicológico, en tres niveles : lo conceptual , lo metodológico y la vinculación entre lo conceptual y lo metodológico".

La siguiente participación habla en el sentido de " que el alumno desarrolle habilidades de tipo analítico, análisis de los escenarios educativos "

En la última participación se dice " que los alumnos sean capaces de manejar o entender qué es el proceso del lenguaje, que implica un proceso tanto orgánico como cognitivo, emocional y conductual además de desarrollar la habilidad en términos de lenguaje y comunicación.

Por lo que concierne a la pregunta: ¿ Cuáles son los recursos o apoyos que utilizas para promover el aprendizaje de los alumnos? La primera participación habla de que los "recursos que utiliza son los que genera la Universidad , salas de audiovisual, acetatos, libros revistas, plastilina, cartulina que puedan ejemplificar de manera más divertida lo que tratamos de abordar en cada tema". El siguiente comentario nos dice que la " bibliografía extra, las prácticas, cámara de Gessel , películas y mapas conceptuales". Una intervención más nos dice "los videos, acetatos, cartulinas, algunos modelos que él mismo construyó y que lleva al aula para ejemplificar conceptos". Otro comentario nos menciona que "con libros, revistas, pequeños trabajos de investigación, con ejercicios de análisis grupal, pequeñas dinámicas, videos cuando son pertinentes". Por último se habla de " que se apoya con videos, técnicas de aprendizaje grupal y socialización, la interacción, la comunicación y algunas estrategias didácticas".

En relación a: ¿Cuáles son los aspectos que puntualizas al revisar y corregir los trabajos de los alumnos? . Comenta el primer participante que "los aspectos formales como son la presentación, carátula, título, nombre y los de contenido que no sea una copia sino una reflexión de lo que estamos viendo". La siguiente intervención nos comenta que "no puntualiza aspectos ya que aplica examen sobre el trabajo que se presenta y los aspectos dependerán de cada trabajo y dice que serían tres: que tenga un tema, desarrollo del tema y que tenga una conclusión . Otro participante nos menciona que son dos aspectos" la forma y otra el contenido, la primera en cuanto a la revisión del documento que va desde la portada, introducción, tabla de contenidos, bibliografía , la segunda en cuanto al desarrollo de la idea, congruencia de ideas y sus propias aportaciones , que no sea una copia y sus conclusiones y, por último, que comprendan y entiendan lo que están manejando.

La siguiente interrogante de: ¿Cómo evalúa el aprendizaje de los alumnos? Menciona el primer participante que "a partir de la entrega de ensayos, cuestionarios por equipo, exámenes y exposiciones, todo al final lo promedio, además de su desempeño dentro del curso". La siguiente participación nos comenta que por medio de "la participación verbal o escrita, incluso la participación escrita tiene que tener un soporte verbal, ellos me tienen que explicar lo que quisieron decir en el trabajo, también la interacción y disposición para trabajar prácticas". Una participación más nos habla de que el evalúa " desde distintos puntos, una parte sobre la evaluación objetiva, que son aquéllos que reportan los exámenes, trabajos como producto, algunas actividades realizadas dentro del salón de clases y el otro punto la parte subjetiva que va en relación a la interacción de los sujetos, su participación, el desempeño del trabajo en pequeños grupos y la valoración que ellos mismos hacen de su aprendizaje".

Otra intervención comenta que evalúa "a partir de exámenes, desarrollo de temas, pequeños ensayos y el desarrollo de las prácticas". La última participación expresa que la evaluación de los aprendizajes es "permanente y va en términos de contenido, trabajo grupal, entrega de glosarios, la participación, el interés, manejo de contenidos, capacidad libre de expresión y algo muy importante como ellos vivieron el proceso del semestre, la autoevaluación".

En cuanto al cuestionamiento: ¿Cómo manejas las tareas escolares para conseguir los objetivos programados? Comenta el primer participante que lo "calendariza, y por medio de sus trabajos por equipos y exámenes basados en preguntas guía". La subsecuente intervención habla de que los "maneja en términos de cumplimiento, la participación de preguntas y de los temas que le dejo investigar, lecturas y la participación espontánea". Otro comentario nos expresa que dependiendo del "contenido se les da una lectura específica que ellos trabajan y que les permite abrir la discusión, en ocasiones les pido que traigan cartulinas, plumones etc. para hacer un rompecabezas de los aspectos más relevantes de la lectura y esto permite vertebrar la sesión ya que se explica cada uno de esos puntos y se establece la relación que hay entre ellos, ya que se vio esta parte dividido al grupo en pequeños equipos y les digo que trabajen un apartado específico de la lectura".

Un comentario más habla de que "dosificando los esfuerzos hacia la consecución de objetivos generales y particulares y distribuirla a lo largo del curso". Como última participación se nos comenta que "más que manejarlo yo, lo manejan ellos, ya que al inicio del semestre se plantea cuál va ser la carga de trabajo, yo planteo y abrimos un espacio de discusión frente a los tiempos que cada quien le va a dedicar a sus cosas".

En relación con: ¿Cuáles aspectos de tu trabajo docente consideras que pueden ser evaluados por los alumnos? Se dice que el "manejo de contenidos, relación maestro alumno, la promoción adecuada de dinámicas dentro del aula para el aprendizaje". El siguiente comentario va en relación a "la organización del curso, el cumplimiento en tiempo de los objetivos que se pretenden, el empeño que le ponga y la actitud y trato con los alumnos". La siguiente intervención nos dice que "el dominio de contenidos, las formas de enseñanza, la asistencia y como recupera los contenidos de otros cursos". Un comentario más expresa "que el manejo de contenidos, la calidad del ser humano, esa empatía o antipatía, que si es promotor del cambio y el respeto".

Finalmente en relación: ¿Cuál sería el perfil académico ideal de un profesor que imparte los cursos del área evolutiva? La primera intervención nos expresa que "el ser profesor de carrera, con algún diplomado, maestría en educación, suficiente conocimiento acerca del área y del desarrollo del niño, que tenga trabajos de investigación en el área y que tuviera algún tipo de preparación docente". La última intervención nos dice "que conozca el desarrollo, que tenga formación fisiológica, médica, que sea un psicólogo, que conozca amplitud de enfoques, que tenga una formación más allá de la carrera, es decir, que tenga alguna especialidad".

Análisis de las respuestas de los grupos focales de alumnos del área metodológica.

En cuanto a las coincidencias, acuerdos y desacuerdos que existen entre las respuestas que dan los alumnos de los diferentes Grupos Focales del Area Metodológica a los mismos cuestionamientos, analizamos en la primera interrogante de: ¿Cómo el profesor trabaja estos diferentes contenidos ? los entrevistados coincidieron en que se trabaja a partir de un "protocolo" (temáticas de investigación previamente determinadas por el área metodológica, para que los estudiantes las realicen), el cual sirve de "guía para sus investigaciones," que posteriormente "exponen los progresos de ésta al grupo o al profesor". En esta pregunta existieron más similitudes que contradicciones de las respuestas por parte de los alumnos de los diferentes Grupos Focales ya que se guardó una relación directa entre la pregunta y las respuestas.

La siguiente cuestión: ¿ En caso de que el profesor trabaje asesoría con los alumnos, cómo las lleva acabo ? Las diferentes manifestaciones emitidas por los alumnos de los diferentes Grupos Focales coinciden en que "si se dan," asesorías por parte de los maestros, " una vez a la semana por lo menos ", donde se dan "sugerencias" en torno a los trabajos entregados previamente, además de exponer sus "nuevos avances de la investigación" por medio de "exposiciones al grupo o al maestro. A partir del trabajo realizado y de la explicación presentada a los maestros, los alumnos de los diferentes Grupos Focales coinciden en afirmar que los maestros les hacen "comentarios y sugerencias" en cuanto a si su avance "va bien" o "mal" y se les mencionan los cambios o materiales que pueden enriquecer más la investigación.

Se puede ver que en este cuestionamiento las contestaciones no difieren en cómo dan las asesorías los maestros a los alumnos en cuanto a estructura y organización.

Ahora bien, en la interrogante: ¿Cuáles crees que sean las habilidades que tú adquieres en estos cursos? Los comentarios efectuados por los diferentes Grupos Focales coincidieron en el "aprender a buscar información, seleccionarla, y sintetizar dicha información". Por otra parte concordaron en el sentido de la "interpretación de lo que se lee y darle un sentido propio". La última coincidencia de respuesta a esta pregunta, giró en relación en que han adquirido la habilidad de "construir instrumentos de investigación". Como se observa en estas respuestas existen más semejanzas que diferencias de las respuestas de los diferentes Grupos Focales.

Dando paso a la duda de: ¿Cuáles son los recursos y apoyos que utiliza el profesor ? Los alumnos de los diferentes Grupos Focales coincidieron en que los recursos que utilicen los diferentes profesores del Area Metodológica son: Antología, protocolo, investigaciones documentales, audiovisuales, acetatos, bibliografía complementaria y su propia experiencia en alguna investigación. En esta pregunta, los alumnos de los diferentes Grupos Focales al emitir su respuesta sólo puntualizaron los recursos y apoyos que utilizan los maestros, sin emitir más comentarios.

Pasando a la siguiente cuestión de: ¿Cuáles son los aspectos que considera relevantes al corregir el profesor los trabajos y cómo hace las correcciones? Los integrantes de los Grupos Focales entrevistados manifestaron, en su mayoría que la "relación del contenido con el planteamiento del problema", así como la "coherencia de ideas y el sentido de las mismas," en cuanto a las correcciones se coincidió también, en que éstas son más de "forma que de contenido" (presentación y ortografía) y por último que estas rectificaciones ("notas") muchas veces ni se hacen porque el docente no "lee los trabajos".

Por lo que concierne a la pregunta: ¿Cómo evalúa el profesor tu aprendizaje? Los comentarios coincidieron en cuanto a que los criterios de evaluación giran en torno a la "asistencia a clases y a las asesorías", las "exposiciones de los avances de la investigaciones", así como la "presentación del informe final del trabajo de investigación", cabe aclarar que sólo en un Grupos Focales se mencionó el "examen" como forma de evaluación, que aunque no era lo única que se valoraba, sí era un elemento más de la evaluación.

En relación a: ¿Cuáles consideras que serían las características ideales del profesor que imparte este curso? Las respuestas de los alumnos en los diversos Grupos Focales coincidieron en que el profesor debe "dominar los contenidos", que tenga experiencia y conocimiento de diversos temas de investigación, que sea del Area y que aclare las dudas, así como, el tener "conocimientos estadísticos" y que respete al alumno. Sólo en un Grupo Focal se menciona que no existía un maestro ideal. Las contestaciones a esta interrogante no difirieron mucho de un Grupos Focales a otro, sino más bien, existió un acuerdo generalizado de las características del profesor ideal que imparta una materia del Area Metodológica.

En cuanto a: ¿Cuál es el tipo de interacción entre profesor y alumnos durante la enseñanza? Se manifestó en los Grupos Focales que es de "buena relación", lo que "promueve la confianza y la participación en clase". Cabe señalar que en esta interrogante los comentarios fueron escasos por parte de los alumnos de los diferentes Grupos Focales entrevistados.

El último cuestionamiento de: ¿Cuáles aspectos podrías evaluar acerca del desempeño docente de tu profesor? Los Grupos Focales entrevistados, coincidieron en relación con lo que podrían evaluar en un maestro, el "dominio de la clase" (manejo de contenidos) otro aspecto que "prepare y sepa dar clase", la "puntualidad" y el compromiso con los alumnos y por último las "asesorías (buena o mala).

Análisis de datos de grupo focal área metodológica: maestros

En este apartado se presenta el análisis de los datos obtenidos de la sesión de Grupo Focal de maestros del Area Metodológica de la carrera de Psicología Educativa de la UPN.

En relación con la primera pregunta: ¿Cuáles son los contenidos principales que son enseñados en los cursos del área metodológica? La primera intervención de uno de los maestros nos dice que dependiendo del semestre por ejemplo " en 3ero y 4to semestre los contenidos son básicos. Necesarios en el sentido de elaboración de instrumentos para recolectar información, así como el trabajar con lo que es la observación directa e indirecta y a partir de esa consideración se clasifican diferentes aspectos metodológicos ". Otra maestra menciona que en 3ero. los contenidos son "de la observación directa, en 4to. son prácticas de observación directa", en "3ero. y 4to. es la construcción de instrumentos, esto es, se les dan los pasos para construir sus instrumentos" .

La siguiente intervención apoya la idea antes mencionada, en el sentido de que los contenidos van en función " de la construcción de instrumentos , los tipos de paradigmas de investigación o enfoques sobre investigación educativa, a partir del esclarecimiento de ideas a partir de una discusión, así como el manejo de las diferentes técnicas de recolección de información de forma directa o indirecta". "En 5to . y 6to. lo importante es generar estrategias de cómo se plantea la idea de generar proyectos y los contenidos tienen que ver más con contenidos de tipo estratégico y que los alumnos aprendan a cómo se clasifica un problema y cómo se genera cierto tipo de recursos metodológicos, y cómo se hace la planeación y al final lo que se espera es que los alumnos puedan llegar unos datos y se pueda esto manejar como un proceso de análisis" . En 7mo. y 8vo. se habla más de diseñar un proyecto de trabajo recepcional al ir conduciendo a que elaboren un proyecto y finalmente que esto les dé un sentido mayor al marco teórico y luego concretar lo que es la metodología, aunque siempre nos quedamos en el paso, en el género, en el ya casi, de trabajar los puntos fijos de la parte metodológica".

La siguiente intervención, nos dice, 3er., 4to. y 5to. semestre, "es el tiempo en el que los alumnos deben desarrollar ciertas estrategias, en 3ero. el sujeto está en el nivel de toma de datos y los reporta, hasta 5to. es donde desarrolla casi todo el trabajo de investigación pero hay una problemática vamos contra el tiempo, desde desarrollar el trabajo hasta los permisos". "Aparte de la diversidad con la que llegan los alumnos, porque todos metemos mano en los cursos de metodología entonces llegan muchas versiones de como puedes hacer una investigación ", considera que el principal problema es el tiempo y el control del área porque hay cualquier tipo de maestros en 3ero., 4to., 5to. y en 7mo. que dan contenidos diversos, hay que buscar la manera de homogeneizar la manera de impartir los cursos .

Por último, menciona otra maestra que la "idea es que los chavos lleven a cabo el procedimiento de todo el trabajo y eso les implica desarrollar un proyecto y llevar realizar

un proceso, lo que se pretende es que los chavos logren reflexionar en torno a un problema”.

Es importante resaltar que en esta pregunta los maestros emitieron comentarios muy similares en relación al cuestionamiento inicial, además de aportar muchos más elementos que alimentaron la participación y desencadenaron otros comentarios a lo largo de las intervenciones, por lo que se dio una continuidad y aportación de ideas semejantes .

Cabe mencionar que de las aportaciones hechas se mencionaron algunos problemas para la enseñanza de contenidos “ la falta de secuencia de los cursos, maestros que no son del área, la falta de tiempo, la diversidad de conocimientos con los que llegan los alumnos de un semestre a otro y la falta de homogeneización para impartir cursos del área metodológica.

Ahora bien, en la interrogante: ¿Cómo trabajan los contenidos del área metodológica? Se expresa en la primera participación que “3ero. y 4to. hay mucha carga teórica, basada en la revisión de la antología, además de realizarse en 3ero., cuando menos tres prácticas y en 4to. dos, en estas hay que darle mucho énfasis a la observación , luego las prácticas de aplicación de cuestionarios, entrevista y se analizan los datos estadísticos”. En 5to “ se manejan los protocolos y les doy asesorías en equipo, suelo juntar dos o más equipos del mismo protocolo y combinándolo con la clase donde se van viendo temas generales que son como repaso”.

La siguiente intervención nos dice que su forma de trabajo es “muy similar aunque cada semestre es distinto y particular, por ejemplo en “3ero hay más control y se satura más el grupo en clase, donde el trabajo va desde exposición del maestro, hasta exposición grupal, la realización de una práctica de los contenidos revisados, así como el establecer un sistema de asesorías, donde el tiempo es un problema, donde se ve todo de rapidito” . En 4to. es un “poco combinado ya que hay que hacer revisiones teóricas, clases tipo magistrales, exposiciones de contenidos, se divide el grupo y se hacen las prácticas respectivas “. En 5to. y en 6to. “la modalidad se modifica mucho, porque hay más libertad por parte del alumno para la realización de ejercicios, prevalece la idea de trabajar en pequeños grupos, dependiendo del protocolo elegido hay exposiciones grupales, sobre cómo va conformándose el protocolo que se va desarrollando . Ahora en 6to., “se dedica una hora para hacer exposiciones de artículos que los alumnos estén incorporando a sus trabajos”.

Otro comentario nos expone que 3ero. y 4to. “no hay mucha relevancia de contenidos, en realidad son muchos, y se pierde mucho tiempo en esas cuestiones”, nos dice que “deja leer los contenidos y que elaboren fichas , en una sesión revisamos cualquier documento, lo comentamos y llevamos el trabajo a la práctica” La parte teórica yo la reviso impuntualmente, infiero en pedirles a los alumnos que lleven trabajos de investigación que se discuten”, además expresa “que todo el grupo consigue un trabajo que dos o tres se encargan de analizarlo y presentarlo y ahí vamos haciendo el análisis del artículo y vamos

encontrando la vinculación de las partes que lo componen". Menciona también que se centra "más en que los alumnos aprendan más el cómo hacer la parte teórica".

La siguiente intervención nos habla de que "siempre hay antología o protocolos o proyectos que guían el desarrollo de estas prácticas de investigación, que están vinculados a una problemática educativa". Nos dice además, que cuando "esclarece la lógica del curso, casi siempre trabaja con equipos y todas las actividades se tiene que desarrollar a través de asesorías, discusión en equipo, trabajo en equipo y supervisando ese trabajo, es decir, asesorándolos".

En la respuestas emitidas a esta interrogante, existen coincidencias en cuanto a cómo se trabajan los contenidos, esto es por medio de los protocolos, exposiciones, revisión documental en clase, investigaciones de campo y teóricas, además de las asesorías. Es importante resaltar que en esta pregunta no se desencadenó la discusión al interior del grupo focal, ya que la pregunta sólo promovió la descripción de cómo se trabajan los contenidos cada encuestado.

Ahora bien en la interrogante: ¿Cómo trabaja las prácticas? Dice la primera participante que del "protocolo se hace la elección de la práctica y a partir de ahí se establece el sistema de asesoría permanente, ya que no son solo en las horas de clases, sino que pueden ser a otras horas, previo al final de práctica se establece una sesión, donde se establecen las características del reporte".

La segunda intervención comenta que las "asesorías las trabaja juntando a todos los alumnos de un mismo módulo, y entonces le dedico una hora para trabajar un sólo módulo y no veinte minutos como lo hacia anteriormente con equipos aislados y no alcanzaba el tiempo", esto "facilita porque los equipos comparten dudas, y es una ventaja trabajar así, porque una duda de un equipo en relación a la práctica la tienen los tres y así la comparten y aprenden".

Un comentario más, nos dice que las "asesorías de las prácticas las programaba fuera del horario de clase y les dedicaba cuarenta minutos más o menos para trabajar y también los divide por módulos y trabajar con todos los módulos al mismo tiempo.

En la participación subsecuente, expresa que "el problema al que se enfrenta el maestro en seminario de tesis en las asesorías es que el chavo plantea cualquier tipo de problema o abarcan mucho y el dominio de algunos temas por parte de docente es muy limitado, además del trabajo excesivo al revisarse varios temas en el aula en este caso más de cuatro temas".,

En otra intervención se comenta "que en seminario de tesis, se encontró con un problema, que los alumnos abordan de distinta manera una problemática específica, además en la cuestión metodológica tienen confusión de conceptos bases y tienen problemas conceptuales que son graves" y que no les permiten hacer búsquedas de información

para su trabajo de investigación y les cuesta por lo tanto mucho trabajo hacer una propuesta". En esta intervención se sugiere que se debe de trabajar "más con conceptos y ofrecer realmente a los alumnos cosas reales".

En las respuestas emitidas a esta pregunta, no existieron en las participaciones contradicciones y sí se desencadenó la discusión casi en las últimas intervenciones, donde se virtieron algunos comentarios en torno a la problemática del desconocimiento de los alumnos de conceptos básicos de metodología .

En relación a: ¿Cómo desarrolla la asesoría con los alumnos? Un maestro menciona que por medio de "los protocolos, se hacen bloques y equipos por protocolos". Otra intervención, expresa que en 5to. y 6to. "se realiza una revisión y desarrollo de protocolos y sobre la marcha se van siguiendo, ajustando y resolviendo los problemas de los protocolos, en las asesorías se revisa que se haya avanzado, se revisan fichas, preguntar sobre lo que han avanzado y discutir para buscar la mejor manera de abordar el problema". Los ajustes se realizan " de acuerdo al problema que se van presentando", "también hay exposiciones donde los demás equipos participan".

La siguiente intervención nos habla de las asesorías las da " en función de las características de los alumnos, porque hay alumnos que no se dejan asesorar y otros si se dejan. Los que les dice " es que él va a asumir el papel de experto para que diciéndoles cómo hacer, ellos van haciendo preguntas en cuanto a problemas que se les van presentando en el campo". Además nos dice, que les "pide a los alumnos avances de la revisión teórica cada semana, antes de empezar a hacer cualquier cosa, y la asesoría se centra en eso que han leído, que han escrito y cómo van clasificando lo que tienen que hacer".

La asesoría, comenta otro maestro, que la realiza " por productos de seminario de tesis, que son productos de búsqueda de información, rastrear revistas, leerlas y escribir", sus asesorías siempre van en relación a los productos de su trabajo directamente".

Otra intervención nos menciona que las asesorías tiene "tres ideas, la primera presentar una serie de situaciones más o menos estructuradas, con definiciones avanzadas de ciertos aspectos, entonces se les planteaba ir guiándolos, entonces como ya hay una secuencia prácticas guiadas hacia prácticas más abiertas, para que ellos plantearan su propio problema". Un segundo momento es "la capacidad de establecer un diálogo con los alumnos y trabajar sobre las dudas de los alumnos, pero también sobre los dificultades para elaborar los productos, en este sentido la idea del diálogo que confrontara al estudiante , que le hiciera ver cosas que al alumno le hacían falta". Y la tercera idea era la de trabajar sobre productos y en esta medida poder tener un avance de lo que los alumnos han estado desarrollando, y sobre esa base llegar a una serie de puntos concretos , ligado a una naturaleza básicamente teórica o práctica en cuanto a problemas psicoeducativos".

La última intervención en esta pregunta nos dice que, "la consigna en las asesorías es que vayan en equipos, que cubran el requisito de asistir, que lleven material para ser discutido, que hayan leído, para que la asesoría sea una discusión, una reflexión de cómo ir integrando el material , de lo que esta bien o mal , de lo que les falta".

Se puede observar que en estas respuestas existió secuencia de ideas en torno al planteamiento inicial que desencadenó la discusión en torno a como se desarrollan las asesorías con los alumnos y lo que se aprecia es que existen ciertas coincidencias en las formas de trabajar las asesorías y las finalidades de éstas.

En relación a: ¿Cuáles serían las habilidades que esperan desarrollen los alumnos? Uno de los maestros expresa que "la formación, construcción de instrumentos, de procedimientos metodológicos y que logren integrar la información". Otro maestro nos dice que " el analizar y sintetizar y lograr entender cómo se hace un trabajo".

Por otra parte, la siguiente intervención comenta que la "posibilidad de tomar decisiones, construir observar y analizar" además menciona también, "el saber escribir coherentemente lo que piensan".

Comenta otro participante que en los "seminarios de tesis los que se tendría que ver sería el complemento de habilidades y en este caso es mucho el problema de análisis y síntesis de información, ya que los alumnos tienen muchos problemas a la hora de dar el paso a la producción de textos, obviamente porque no tienen práctica de escritura y se les dificulta mucho el tratar de juntar las ideas, además de los errores de redacción". Lo que esperaba, nos dice el participante es "que el alumno adquiriera la capacidad de análisis y de síntesis, además de la toma de decisiones que tiene mucho que ver con el manejo de procedimientos , que también le debe de quedar claro a los propios maestros, ya que si no los maneja uno, nunca vas a llegar a ningún lado". Un elemento más de las habilidades es la "presentación de modelos donde los alumnos tienen la muestra de los hacer y tratar de seguir los pasos, aunque puede surgir un problema que es el copiar". La última habilidad que menciona es la "planeación y redactar un trabajo de 60 u 80 hojas".

En la última participación se habla de que las "principal objetivo es el que desarrollen una práctica o un proyecto que sea muy claro, muy específico , sobre una temática educativa en particular y que logren aterrizar en lo específico la problemática que están planteando, esto es que debe de haber coherencia entre los objetivos del trabajo, antecedentes y metodología.

En estas respuestas se desencadena la discusión en torno a los problemas que se tienen las habilidades que puedan adquirir los alumnos y que no son producto de un seminario sino de una formación, falta de práctica de escritura lo que no les permite el incorporar o hilar ideas y por consecuencia falta de claridad y coherencia de lo que escriben . Aunque en estos seminarios se pretende que los alumnos desarrollen habilidades de análisis y de

síntesis de información que les permitan elaborar un práctica o un proyecto de investigación, es difícil conseguir lo antes mencionado por estos problemas.

En cuanto a : ¿Cuál sería el perfil académico ideal de un profesor que imparte cursos del área metodológica? Los participantes puntualizan en las primeras intervenciones diciendo " que sepa cómo se organiza una investigación" "que se comprometa, que respete el trabajo, que trabaje en torno a las antologías y que se comprometa con los mismos alumnos".

Otra intervención nos menciona que " sepa ubicar un problema de investigación, que sepa darle relevancia , que sepa transmitir la importancia de contextualizar académicamente, teóricamente, conceptualmente una problemática educativa, que lo vincule coherentemente y adecuadamente a un abordaje metodológico , que tenga un amplio conocimiento sobre distintas metodologías y las características de ellas y saber de varios temas que puedan abordar los muchachos".

Como se observa en esta pregunta no se desencadenó la discusión como en las otras respuestas en otras preguntas sino, más bien, se puntualizaron las características del perfil de un maestro de metodología.

En relación con la pregunta: ¿Cuáles aspectos de su trabajo docente pueden ser evaluados por los alumnos? Se dice en la primera participación que la "disponibilidad para escucharlos, las alternativas que le ofrece , el leer sus trabajos y el ser explícitos en las correcciones y comentarios". La siguiente intervención expresa que "el manejo de los contenidos y la coherencia de la presentación de los contenidos, la experiencia, la ayuda que le brindas a los alumnos, la orientación para realizar sus trabajos, que les tengas paciencia y la delicadeza de hacerles buenos comentarios, de tal manera que los anime a seguir a los estudiantes y por último la disponibilidad y la accesibilidad".

El siguiente comentario nos dice que " la coherencia y la consistencia en la manera de explicarles, qué tanto somos atentos con ellos y el compromiso y la disponibilidad ". Uno más nos dice que la responsabilidad de sus errores " y por último la calidad de las asesorías, el tiempo que le invierte a la discusión y el interés por su trabajo y el saber orientarlos y darles referencias de otros textos":

Al igual que en la pregunta anterior , las respuestas a esta interrogante no desencadenó o promovió algún tipo de discusión, sino más bien los participantes se centraron en puntualizar lo que se les podría evaluar, existiendo coincidencias en las ideas aportadas en torno a los aspectos que pueden ser evaluados por los alumnos.

En torno a: ¿Cuáles son los recursos o apoyos que utiliza para promover el aprendizaje de los alumnos? Se menciona en la primera intervención que "lean otros proyectos de investigación recientes, tesis recientes , que hagan una búsqueda de información, consulta

de revistas de investigación, discusión en asesorías, intercambio de opiniones y que se vinculen con otros asesores y profesores que saben del tema.

En esta pregunta solo se puntualizo los recursos que utiliza para promover el aprendizaje los profesores .

Con relación a : ¿Cuáles son los aspectos que puntualiza al revisar y corregir los trabajos de los alumnos ? Se nos dice que " casi siempre el objetivo de investigación aunque algo que es bien difícil que lo aterricen claramente, que se den cuenta de las implicaciones metodológicas y teóricas de una propuesta de investigación".

En la última pregunta : ¿ Cómo evalúa el aprendizaje de los alumnos? En la primera intervención se nos habla de que lo "fundamental es que ellos aterricen una idea, que la concreten y que desarrollen todas las actividades para darle un marco teórico conceptual a esa idea". Otra intervención nos dice que además de lo antes mencionado "el trabajo escrito va a reflejar todo el proceso de cómo se abordó y el esfuerzo que realizaron al leer y el buscar la información del trabajo de investigación".

Consideramos importante resaltar que a partir del análisis de los comentarios realizados por los estudiantes de 4to. y 6to. se observa que existen diferencias notables en sus respuestas.

Esta disparidad de respuestas que dan los estudiantes de diferentes semestres a las mismas preguntas es generada, quizás, por la falta de experiencia, en términos de su capacidad de reflexión en torno a los argumentos que pueden utilizar para desencadenar una buena discusión.

Los estudiantes de 4to. semestre empiezan a descubrir el sentido de la carrera, así como, el ir conociendo a los maestros y diferenciar lo que es un buen maestro.

En relación con los estudiantes de 6to, éstos ya estan más estabilizados y tienen mayor experiencia que les permite reflexionar y así poder mejor argumentar lo que es el desempeño de un maestro.

Después de haber realizado el análisis de las respuestas de los grupos focales, se detectaron los aspectos más relevantes de la docencia y cuáles son susceptibles de evaluarse mediante un instrumento, a partir de lo anterior se procedió a la realización del diseño de los aspectos generales que se marcan en cada uno de los grupos focales tanto de alumnos como de maestros y de los elementos específicos que caracterizan a cada área.

Esta detección de los aspectos más relevantes de la docencia se realizó por separado (estudiantes y maestros) y por cada una de las áreas (Psicología Evolutiva y Metodología).

Posteriormente se da una explicación de estos cuadros en relación a lo que es la docencia y de las similitudes que existen tanto de maestros como de alumnos en torno a ésta, por último, a partir de estos cuadros se procedió a la elaboración de criterios e indicadores para el diseño del instrumento de evaluación de la docencia.

EVALUACION DEL DESEMPEÑO ACADEMICO DOCENTE AREA PSICOLOGIA EVOLUTIVA ESTUDIANTES	
ASPECTOS GENERALES	ELEMENTOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • DOMINIO DE LA ASIGNATURA Presentación y desarrollo de explicaciones completas para la construcción de conocimiento en los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • PROGRAMA COHERENTE Y COMPLETO • EXPOSICIONES EN CLASE COHERENTES • TRABAJOS PRACTICOS ADECUADOS A LA MATERIA
<ul style="list-style-type: none"> • METODOLOGIA ADECUADA Manejo de procedimientos acordes a los contenidos que promuevan un mejor desempeño de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • PROGRAMA BIEN DISEÑADO • USO DE BIBLIOGRAFIA ADECUADA • PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO EN CLASE INDICADOS EN EL PROGRAMA Y/O SEGUIDOS EN CLASE • ASESORIA PARA LAS DIFERENTES PRÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • DOMINIO DE TECNICAS DE COMUNICACIÓN Manejo de un discurso claro, coherente que promueva la participación y el interés de los contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • CLARIDAD EN LA FORMULACION DEL PROGRAMA • COHERENCIA ENTRE LO QUE SE PROPONE EN EL PROGRAMA CON LO QUE SE ENSEÑA. • UTILIZACION DE TECNICAS DE MOTIVACION • ADECUACION AL NIVEL DE LA CLASE
<ul style="list-style-type: none"> • COORDINACION ENTRE PROFESORES Trabajo conjunto de profesores de distinta materia para un mismo grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • TENER EN CUENTA EL NIVEL DE INTERES DE LOS ALUMNOS • COMO SE TRABAJA CON EL GRUPO
<ul style="list-style-type: none"> • EVALUACION DEL APRENDIZAJE. Uso de formas de evaluación que reconozcan el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • TENER EN CUENTA EL NIVEL DE INTERES DE LOS ALUMNOS • COMO SE TRABAJA EN CLASE Y COMO SE EVALUA

EVALUACION DEL DESEMPEÑO ACADEMICO DOCENTE AREA PSICOLOGIA EVOLUTIVA MAESTROS	
ASPECTOS GENERALES	ELEMENTOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD DOCENTE Presentación y explicación de contenidos que permitan al estudiante la comprensión de modelos teóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • MANEJO DE CONTENIDOS • EXPLICACION CLARA Y ADECUADA DE LOS CONTENIDOS • PROMOVER LA COMPRESION CONCEPTUAL DE LOS CONTENIDOS • PERFIL ACADEMICO ADECUADO AL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> • ENSEÑANZA ADAPTADA Adecuaciones de los contenidos a los conocimientos previos de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • ADAPTACION DE LA ENSEÑANZA DE ACUERDO A LAS CAPACIDADES Y HABILIDADES DE LOS ALUMNOS • ADECUAR EL NIVEL DE EXIGENCIA DEL PROGRAMA AL NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES .
<ul style="list-style-type: none"> • ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Planeación en relación a la complejidad de los contenidos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • DISEÑO DE ACTIVIDADES DIVERSAS PARA FAVORECER LA COMPRESION DE LOS ESTUDIANTES • MANEJO DE RECURSOS DIDACTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • PROCESOS DE EVALUACION Evaluar actividades que aplica el maestro en cuanto a manejo y explicación de contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • REVISION ADECUADA DE PRODUCTOS (TRABAJOS) • RELACION DE CONTENIDOS CON LAS FORMAS DE EVALUACION

DESEMPEÑO ACADEMICO DOCENTE ESTUDIANTES AREA METODOLOGICA	
ASPECTOS GENERALES	ELEMENTOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • PLANEACION DE LA ENSEÑANZA Programación y adecuación de los contenidos a las características de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • MANEJO ADECUADO DE LOS CONTENIDOS Y SU PROGRAMACION
<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD DOCENTE Manejar y explicar contenidos que promuevan la construcción y desarrollo de aprendizajes en los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • DOMINIO DE CONTENIDOS COMO FUNCION DE LOS DOCENTES • UTILIZACION DE TECNICAS DIDACTICAS COMO APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA ADAPTAR OBJETIVOS PROPUESTOS. • PRESENTACION CLARA Y ADECUADA DE CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDADES DE APOYO Manejo de ciertas recursos y estrategias que permiten generar un mejor desarrollo del aprendizaje de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • ADECUADO NIVEL DE DESEMPEÑO • DESARROLLO DE LAS ASESORIAS POR PARTE DE LOS MAESTROS • GESTION DE HABILIDADES DEL MAESTROS HACIA EL ALUMNO
<ul style="list-style-type: none"> • EXPERIENCIA CON TEMAS EN LA INVESTIGACION Tener conocimientos previos sobre docencia e investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • MANEJO DE CONTENIDOS DEL AREA • REALIZACION O INVOLUCRAMIENTO CON ALGUN TIPO DE INVESTIGACION
<ul style="list-style-type: none"> • REALIZACION DE PRÁCTICAS Programación de trabajos y actividades que permitan a los alumnos generar mejores aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> • COORDINACION Y PLANEACION DE PRÁCTICAS • PROGRAMACION DE ASESORIAS EN RELACION A PRÁCTICAS • REALIZACION DE LAS PRÁCTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • EVALUACION DEL APRENDIZAJE Utilización de formas de evaluación que consideren el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • CLARIDAD DE LAS ASESORIAS • RELACION ENTRE LO QUE SE PRESENTA EN EL PROGRAMA Y LO QUE SE ENSEÑA • REVISION DE AVANCES E INFORME FINAL DE LA INVESTIGACION • EVALUACION DEL ALUMNADO.

DESEMPEÑO ACADEMICO DOCENTE MAESTROS AREA METODOLOGICA	
ASPECTOS GENERALES	ELEMENTOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD DOCENTE Explicar, adaptar y orientar contenidos para la construcción del conocimiento en los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • MANEJO DE CONTENIDOS • EXPLICACION ADECUADO DE LOS CONTENIDOS • MANEJO DE ACTIVIDADES PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> • ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Planeación y realización de actividades acordes a los contenidos que promuevan un mejor aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • PLANEACION DE ACTIVIDADES PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES • MODELAMIENTO DE DIFERENTES ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE • DESARROLLO DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS • ORGANIZACION DE ASESORIAS • ACTITUD POSITIVA Y COMPROMISO CON EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES • CALIDAD DE LAS ASESORIAS
<ul style="list-style-type: none"> • ENSEÑANZA ADAPTADA Ajustes a los problemas que presentan los contenidos y su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • ADAPTACION DE LA ENSEÑANZA A LAS CAPACIDADES Y HABILIDADES DE LOS ALUMNOS. • ADAPTACION A LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES. • ADECUACION DE LAS EXPECTATIVAS ACERCA DE LAS HABILIDADES METODOLOGICAS QUE APRENDERAN LOS ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> • PROCESOS DE EVALUACION . Valoración de las diferentes actividades que desarrolla el maestro en cuanto a manejo y explicación de contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • MANEJO Y COHERENCIA DE CONTENIDOS • REVISION ADECUADA DE TRABAJOS • RELACION DE CONTENIDOS CON LO QUE SE EVALUA • CALIDAD DE LAS ASESORIAS

A continuación se comentan los cuadros tanto de maestros y de estudiantes de las áreas de Psicología Evolutiva y Metodológica.

Cuadro del área Psicología Evolutiva:

En relación con los criterios que se presentan en los cuadros del Area Evolutiva, tanto de maestros como de alumnos, se puede observar que tanto en los criterios como en los indicadores, existen algunas similitudes en cuanto a los temas que se destacan en relación a la idea de lo que es la docencia.

En primer lugar, para los maestros se destaca la "actividad docente" como la presentación y explicación de contenidos para los alumnos el criterio va en relación "dominio de la asignatura" que se refiere a la presentación y explicaciones completas por parte del maestro; como se observa no existen diferencias de fondo en ambos criterios.

Otro tema es el de "estrategias de enseñanza" al cual los maestros lo manejan como la planeación en relación a la complejidad de contenidos y a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, al manejo de recursos didácticos que promueven el desarrollo de estrategias de aprendizaje. En el cuadro de estudiantes se encuentra un criterio parecido en cuanto al "dominio de técnicas de comunicación" que va en sentido del manejo del discurso que utiliza en maestro y que permite la participación y el interés y la comprensión de contenidos por parte de los estudiantes. Así como encontrarse relacionado también con "la metodología adecuada" en cuanto a procedimientos de trabajo acordes a los contenidos, que promueven un mejor aprovechamiento de los estudiantes.

Se maneja otro criterio en el cuadro de maestros, en el sentido de los "procesos de evaluación" de qué actividades utiliza el maestro para evaluar el manejo y explicación de ciertos contenidos así como la relación entre lo que se enseña con lo que se evalúa. En el cuadro de los estudiantes se observa un criterio de "evaluación del aprendizaje" que guarda cierta relación en cuanto a que el maestro utilice ciertas formas que reconozcan el trabajo y el aprendizaje, así como la coherencia entre lo que propone el programa, lo que se trabaja y como se evalúa.

Tanto en el cuadro de los maestros como de los estudiantes se observaron dos criterios que no guardan relación, aunque son temas que se destacaron por su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, por una parte en los maestros el criterio es sobre "enseñanza adaptada," que va en el sentido de las adecuaciones de contenidos a los conocimientos previos que presentan los alumnos; en el criterio de los estudiantes este versa en cuanto a la "coordinación entre profesores" sobre el trabajo conjunto de los profesores de distinta materias para un mismo grupo, en cuanto a cual es el interés de los alumnos, la coherencia entre lo que marca el programa, lo que se enseña y como se trabaja .

Como vemos, los criterios están en función de las experiencias que tienen por una parte los estudiantes y por la otra los maestros, los primeros desde una visión "externa" de lo que es el trabajo docente, que va más a resultados de la planificación académico, además de no estar vinculados directamente en dicha actividad, aunque sean elementos indispensables para la realización de dicha labor educativa. Los criterios del cuadro de los docentes están más en función de experiencias "internas", por su involucramiento directo, así como del conocimiento que les ha dado la práctica de dicha labor, lo que hace que tengan mayor información sobre lo que es el desempeño académico docente.

Cuadro del área Metodológica:

En cuanto a los criterios e indicadores de los cuadros del área Metodológica se presentan ciertas similitudes de temas que se destacan en relación de la idea o aspectos de lo que es la docencia.

Se presenta en los cuadros de maestros y estudiantes un criterio común, que es la "actividad docente" el cual para los primeros es la actividad en la que se explican, adaptan y orientan ciertos contenidos que permiten la construcción y el desarrollo de ciertas estrategias de aprendizaje en los alumnos. Los alumnos consideran esta actividad como el manejo y explicación de contenidos que promueven la construcción y desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, en el sentido del dominio de contenidos que debe de tener el docente para poder desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Otro tema que se presenta en el cuadro de los maestros es la "evaluación del aprendizaje" la cual se da en función de trabajo y aprendizaje de los estudiantes para designar o utilizar diferentes formas de evaluación. Con los alumnos se presenta un criterio parecido en cuanto a los "procesos de evaluación" el cual consideran como la valoración de las diferentes actividades que desarrolla el maestro en cuanto a manejo y explicación de contenidos que van dirigidos a los estudiantes. Como se observa en estos criterios el nivel de diferenciación no es muy grande ya que se dan similitudes en las conceptualizaciones en cuanto a lo que representa para cada uno de los involucrados en la evaluación.

Existe un tema en el cuadro de estudiantes sobre "actividades de apoyo" en relación al manejo de ciertos recursos y estrategias que utiliza el maestro y que permiten generar un mejor desarrollo de aprendizaje de los estudiantes. Este punto se relaciona con el tema que se presenta en el cuadro de los maestros como son "estrategias de enseñanza" que van en el sentido de la planeación y realización de actividades acordes a los contenidos que promueven un mejor aprendizaje de los estudiantes.

En relación a la "enseñanza adaptada" en cuanto a los ajustes que se realizan por los problemas que se presentan en los contenidos y la adaptación de la enseñanza a las capacidades y habilidades de los estudiantes, se relaciona con el tema de la "planeación

de la enseñanza" que se considera como la programación y adecuación de los contenidos a las características de los estudiantes.

Hay temas en el cuadro de los estudiantes sobre las "experiencias con temas en la investigación" que debe de tener el docente como requisito en cuanto a conocimientos previos sobre docencia e investigación para poder impartir cursos del área de metodología y el de la "realización de prácticas," en el sentido de la programación de trabajos y actividades que permitan a los alumnos generar mejores aprendizajes. Estos dos temas aunque no se manejan como criterios explícitos en el cuadro de los maestros se hace referencia de manera implícita en los indicadores y en algunos criterios de la docencia.

Podemos decir que los criterios están en relación a las experiencias que han tenido tanto los estudiantes como los maestros y lo que da como resultado la idea que tienen de la docencia, los primeros desde una visión externa de lo que es la labor docente y, los segundos, desde una visión que les ha dado su experiencia más interna ya que se encuentran más directamente involucrados.

Como vemos, los criterios están en función de las experiencias que tienen por una parte los estudiantes y por la otra los maestros, los primeros desde una visión "externa" de lo que es el trabajo docente, que va más a resultados de la planificación académico, además de no estar vinculados directamente en dicha actividad, aunque sean elementos indispensables para la realización de dicha labor educativa. Su visión no cuenta con todos los elementos del manejo de los contenidos que se revisan y la elaboran a partir de la presentación y explicación de contenidos que da el maestro, de las adecuaciones de las demandas de aprendizaje que los profesores realizan a cada nivel, y de las explicaciones coherentes que se les presentaron en cuanto a los contenidos o actividades. Podemos destacar que la idea que tienen los alumnos de la docencia es a partir de cómo la han vivido en el sentido de una visión parcial de los aspectos públicos de la docencia, la cual está basada en su percepción de la actividad docente de lo que anteriormente mencionamos. Los criterios de los cuadros de los docentes están más en sentido de experiencias "internas," por su involucramiento directo, así como del conocimiento que les ha dado la práctica de dicha labor, su comprensión por esta experiencia, es más completa que la de los estudiantes, de lo que implica el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que hace que tengan mayor información sobre lo que es el desempeño académico docente.

Además podemos observar que los maestros presentan más organizadamente las ideas, conocen el sentido de los contenidos, cuándo realizar las adaptaciones de enseñanza en función de las características de los estudiantes y pueden realizar una reflexión de cómo se va desarrollando el curso a partir de las primeras evaluaciones (si se están generando aprendizajes en los estudiantes).

Podemos concluir que los maestros tienen mayores elementos que su experiencia les ha dado, ya que su visión va más en función de profesional de la enseñanza (trabajo docente). En el sentido del manejo de contenidos, poder tomar decisiones, adecuaciones a los contenidos, manejo de múltiples actividades, desarrollo de estrategias de enseñanza que promueven estrategias de aprendizaje en los alumnos, además de manejar más claramente lo que es planeación y la programación educativa. En este sentido decimos que los alumnos no tiene el acceso a esta toma de decisiones que los maestros realizan.

Ahora bien, a partir de los cuadros que integran la información de los aspectos generales y elementos específicos de la docencia, se procedió a realizar un análisis de los planes y programas de estudio, así como de los documentos que caracterizan a cada área (Psicología Evolutiva y Metodología) y el analizar los objetivos, el tipo de contenido que se programa en cada área, con la finalidad de detectar ciertas características del contenido, del tipo de actividades que se realizan, las estrategias de trabajo y la evaluación y que a continuación se describen:

En un análisis de los programas de los cursos de Psicología Evolutiva, se identificó que se caracterizan por:

- Los propósitos de estos cursos son de conocimiento, análisis y aplicación de contenidos declarativos.
- Presentan contenidos básicos acerca de las teorías del desarrollo humano.
- Los contenidos presentados son de tipo declarativo (concepto, leyes, principios hechos)y, en alguna medida de procedimientos (técnicas, métodos) y actividades prácticas.

Un análisis curricular de los programas de los cursos de Metodología, indica que se caracterizan por:

- Los propósitos de estos cursos son de saber hacer y desarrollo de habilidades.
- Presentar contenidos básicos e intermedios acerca de los métodos y procedimientos de estudio en Psicología y Educación.
- Los contenidos presentados son de tipo procedimental (métodos, técnicas, procedimientos, habilidades) y estratégico (solución de problemas) y, en menor medida, de tipo declarativo (conceptos, leyes, principios, hechos) y actitudes.

A continuación presentamos los cuadros de criterios e indicadores que se obtuvieron del análisis de la información obtenida y que son la base para el diseño y elaboración de los instrumentos de evaluación (ver anexo 2).

CRITERIOS E INDICADORES PARA LA EVALUACION DE LA DOCENCIA EN LOS CURSOS DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA	
CRITERIOS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> • SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA • Hacer una presentación del curso con base en el programa, destacando los propósitos, organización por unidades y formas de evaluación, así como desarrollar los contenidos temáticos programados y hacer cambios, cuando sea conveniente en función del aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • PRESENTACION DEL PROGRAMA • REVISION DE TODAS LAS UNIDADES • MODIFICACION DEL PROGRAMA • RELACIONARLO CON OTROS CURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • MANEJO DE LOS CONTENIDOS <p>El docente posee un conocimiento completo de los contenidos programados de tal manera que relaciona los conocimientos y aporta una continuidad en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DOMINIO DE LOS CONTENIDOS (TEMAS, TEORIAS, CONCEPTOS, METODOS) • EXPLICACIONES CLARAS DE LOS CONTENIDOS • FORMALICEN DE EJEMPLOS ADECUADOS • CONTINUIDAD Y SECUENCIA EN EL TRABAJO SOBRE LOS CONTENIDOS • UTILIZA UN LENGUAJE QUE FACILITE LA COMPRESION DE LOS ESTUDIANTES
<ul style="list-style-type: none"> • ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA <p>El docente desarrolla los contenidos programados utilizando diversas actividades de enseñanza que fomentan la comprensión de los estudiantes y facilita ayudas múltiples en su aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CONSIDERA LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES EN SUS EXPLICACIONES • UTILIZA DIVERSAS ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE • MOTIVA A LOS ESTUDIANTES PARA QUE PROFUNDICEN LOS ESTUDIANTES EN LOS CONTENIDOS • PROMUEVE LA PARTICIPACION DE LOS ESTUDIANTES • BUSCA RELACIONAR LOS CONTENIDOS CON LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES Y SU FUTURO TRABAJO PROFESIONAL • FORMULA PREGUNTAS PARA QUE LOS ESTUDIANTES ESTABLEZCAN RELACIONES CON LOS CONTENIDOS • REALIZA ASESORIAS PARA APOYAR LOS TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES • PROMUEVE LA COMPRESION

	<p>CONCEPTUAL DE LOS ESTUDIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • ELABORA ESQUEMAS Y AYUDAS VISUALES PARA PROMOVER LA COMPRESION DE LOS ESTUDIANTES • LOS TRABAJOS PROPUESTOS AYUDAN A INTEGRAR LOS CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • EVALUACION • El docente realiza actividades y propone trabajos que permiten evaluar el aprendizaje de los estudiantes de manera formativa y sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • REALIZA EVALUACIONES PERIODICAS DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES • PROPORCIONA COMENTARIOS O INDICACIONES EN LOS TRABAJOS Y EXAMENES APLICADOS • HACE PREGUNTAS AL GRUPO PARA CONOCER SU MANEJO DE LOS CONTENIDOS REVISADOS • FORMULA COMENTARIOS DE RETROALIMENTACION SOBRE LAS PARTICIPACIONES DE LOS ESTUDIANTES • LA EVALUACION REALIZADA ES CONGRUENTE CON LA PROPUESTA DE EVALUACION FORMULADA EN EL PROGRAMA • SI TUVIERA OPORTUNIDAD DE TOMAR OTRO CURSO CON ESTE PROFESOR • LA FORMA EN QUE EL DOCENTE EVALUA MI APRENDIZAJE ES CLARA Y CORRECTA

CRITERIOS E INDICADORES PARA LA EVALUACION DE LA DOCENCIA EN LOS CURSOS DE METODOLOGIA	
CRITERIOS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> • SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA <p>Hacer una presentación del curso con base en el programa, destacando los propósitos, organización por unidades y formas de evaluación, así como desarrollar los contenidos temáticos programados y hacer cambios, cuando sea conveniente en función del aprendizaje de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PRESENTACION DEL PROGRAMA • REVISION DE TODAS LAS UNIDADES • MODIFICACION DEL PROGRAMA • RELACIONARLO CON OTROS CURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • CUMPLIMIENTO DEL DOCENTE <p>El cumplimiento de los programas requiere una actividad docente consistente que se manifieste con la asistencia y la puntualidad, de tal manera que se genere una continuidad en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ASISTENCIA • PUNTUALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • MANEJO DE LOS CONTENIDOS <p>El docente posee un conocimiento completo de los contenidos programados, de tal manera que relaciona conocimientos declarativos con contenidos de procedimientos vinculando aspectos teóricos y metodológicos en la formación de habilidades en los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DOMINIO DE LOS CONTENIDOS (METODOS, TECNICAS, PROCEDIMIENTOS) • DEMOSTRACION DE LOS PROCEDIMIENTOS • ANALISIS DE LOS EJEMPLOS DE APLICACION • PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS Y FORMALICEN DE ESTRATEGIAS PASO A PASO • EXPLICACION CLARA DE LOS CONTENIDOS • CONOCIMIENTO TEORICO DE LOS CONTENIDOS

<ul style="list-style-type: none"> • ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA <p>El docente desarrolla los contenidos programados utilizando distintas actividades y experiencias de aprendizaje, modelando las estrategias y proporcionando prácticas y retroalimentación de las habilidades que adquieran los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • HACE COMENTARIOS E INDICACIONES EN LOS INFORMES PARA MEJORAR LA COMPRESION DE LOS ESTUDIANTES • ORGANIZA PRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES PARA RETROALIMENTAR SUS HABILIDADES • LA EVALUACION REALIZADA ES CONGRUENTE CON LA PROPUESTA DE EVALUACION FORMULADA EN EL PROGRAMA • LA FORMA COMO EL DOCENTE EVALUA MIS TRABAJOS ES CLARA, COHERENTE
<ul style="list-style-type: none"> • EVALUACION <p>El docente realiza diversas actividades y propone la elaboración de trabajos específicos que faciliten evaluar el aprendizaje de los estudiantes de manera formativa y sumativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • HACE COMENTARIOS E INDICACIONES EN LOS INFORMES PARA MEJORAR LA COMPRESION DE LOS ESTUDIANTES • ORGANIZA PRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES PARA RETROALIMENTAR SUS HABILIDADES • LA EVALUACION REALIZADA ES CONGRUENTE CON LAS PROPUESTAS DE EVALUACION FORMULADA EN EL PROGRAMA • LA FORMA COMO EL DOCENTE EVALUA LOS TRABAJOS ES CLARA Y COHERENTE.

Segunda fase: elaboración y validación de los instrumentos.

A partir de los cuadros que integran información tanto de los aspectos generales y elementos específicos de la Docencia, así como de las categorías, criterios e indicadores que se pueden evaluar, y que dio como resultado los Instrumentos de Evaluación, se pasó a la validación de los mismos.

Una vez diseñados los instrumentos de evaluación se les presentaron a cinco especialistas para su validación, los cuales corrigieron algunos aspectos en relación con las definiciones de las categorías y la clasificación de los reactivos en estas categorías. En esta forma se logro la validación del contenido por los jueces.

Los instrumentos de evaluación se integraron de la siguiente manera:

El instrumento del Area de Psicología Evolutiva se integró con 29 reactivos agrupados en dos partes. En la primera parte los reactivos recaban información sobre el curso y la segunda sobre el desempeño del profesor. Cada reactivo con cinco posibles respuestas.

En cuanto al instrumento del Area Metodológica, se integró con 36 preguntas. Al igual que en el primer instrumento, las primeras preguntas son en torno al curso y las demás sobre el desempeño del profesor. También con cinco posibles respuestas.(Ver anexo 2 instrumentos)

Piloteo de los instrumentos

Posteriormente se procedió al piloteo de los instrumentos para su validación y confiabilidad, aplicándose a 320 alumnos de 5to y 7º semestre, en ambos casos que hubiesen cursado o cursen materias de las Areas de Psicología Evolutiva y Metodológica.

Una vez realizado el piloteo de los instrumentos se procedió al análisis de datos obtenidos para su confiabilidad del los instrumentos por medio de Alfa de Cronbach (1971) que es una correlación entre la forma como responden los estudiantes a cada uno de los reactivos y la interpretación de las puntuaciones obtenidas del instrumento que se prueba.

Por último, después de haber realizado la validez y confiabilidad se procedió a realizar algunos ajustes a los instrumentos, en relación al orden de los reactivos y a la redacción de algunas respuestas.

Es conveniente destacar que la riqueza de los comentarios y opiniones manifestadas en los grupos focales aportó, así mismo, consideraciones importantes acerca del trabajo docente en esta licenciatura. Adicionalmente, fueron revisados distintos documentos del diseño curricular (los documentos de caracterización curricular del Area de Psicología Evolutiva y del Area Metodológica) y sostenidas pláticas informales acerca de la

organización académica y las distintas tareas involucradas lo cual condujo, posteriormente, a extender este trabajo hacia la formulación de una propuesta global de evaluación de la docencia, la cual se presenta en el último capítulo.

Resultados del piloteo del instrumento

Análisis de los datos obtenidos del piloteo del Instrumento de Evaluación del Desempeño Académico Docente del Area Evolutiva.

El instrumento de evaluación consta de 29 reactivos, los cuales fueron obtenidos después de realizar el análisis respectivo de cada uno de los Grupos Focales del Area Evolutiva que proporcionan cinco indicadores (seguimiento del programa, cumplimiento docente, manejo de contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación) que se agruparon en dos grupos en el instrumento , el primero en torno a reactivos relacionados con el curso, y la segunda con reactivos que tienen que ver con el desempeño del profesor.

Cada reactivo del instrumento tiene cinco posibles respuestas (malo, deficiente, regular, bueno y excelente) a los cuales se les asigno un valor que va de 1 para opción de malo, hasta 5 a la opción de excelente.

Para la confiabilidad del instrumento se procedió a aplicarlo a una muestra de 150 alumnos de 3ro y 5to semestres que estuvieran tomando clases con maestros del Area Evolutiva de la carrera de Psicología Educativa.

El análisis de los resultados del piloteo comienza por las generalidades y después por cada uno de los reactivos. En general se observa que hubo pocas no respuestas, lo cual significa que los alumnos sí leyeron cada una de las preguntas y es señal también de que sí entendieron cada una de las interrogantes.

Al igual que en el análisis del Area metodológica se califica de 1 al 5, (1-malo) y (5-excelente). Desde antes del análisis se omitieron las respuestas incorrectas, se mandaron como omitidas preguntas incorrectas 0.

La lógica es igual que la del Area Metodológica en cuanto a la forma en que se califican los reactivos, En este piloteo los alumnos fueron más exigentes en la evaluación de sus profesores. No se sabe si porque los maestros de metodología sean más indulgentes al enseñar, mejores o lo que sea, los alumnos evaluaron a los maestros del Area Evolutiva con más dureza.

Podemos observar en este primer análisis es como responden los sujetos a cada uno de los reactivos. Si hubiera un elevado número de no respuestas, eso implicaría que el reactivo no es claro o no es entendible, o las opciones de respuesta no son consistentes con lo que se está preguntando; sin embargo el que tiene más es el reactivo No. 5 y eso

porque no es muy claro ya que tiene 9.1% lo cual habla de hay que replantear este reactivo.

En términos generales los reactivos sí están bien planteados para los estudiantes, ya que son claros y les es fácil contestarlos.

Análisis de confiabilidad

Una vez aplicado el instrumento se procedió al análisis de los datos obtenidos para la Confiabilidad del instrumento a partir de Alfa de Cronbach (1971) que es una correlación entre la forma como responden los sujetos de cada uno de los reactivos y la interpretación de las puntuaciones obtenidas del test o instrumento que se prueba.

Lo que evalúa esta prueba es si los sujetos contestaron consistentemente de manera favorable o de manera desfavorable en cada uno de los reactivos. De acuerdo a esta prueba el puntaje de Alfa de Cronbach habla de la confianza de que los sujetos contestaron leyendo, y el puntaje se incrementa entre más se acerque a 1, y la prueba en los resultados nos da un .9865 lo que nos dice que la confiabilidad es aceptable. Por lo que el instrumento es altamente confiable, ya que los sujetos contestan consistentemente.

Esto quiere decir que los estudiantes son consistentes en sus respuestas, y no están inventando las respuestas, que realmente leyeron cada uno de los reactivos y respuestas. Para tener un instrumento más confiable se podría considerar el invertir algunas de las opciones de respuesta, como el combinar las opciones, para evitar que los sujetos solo contesten las respuestas que se encuentren de un sólo lado, al intercalar las respuestas nos permite tener mayor confiabilidad del instrumento. La anterior idea se aplicará en la versión final del instrumento.

El comentario anterior no significa un menoscabo de esta aplicación por que se observa, que las preguntas sí son consistentes por las respuestas de los alumnos y sobre todo se dieron pocas no respuestas; eso significa que los sujetos en general sí entendieron los reactivos y sí los contestaron adecuadamente.

La frecuencia y la distribución porcentual de respuesta desfavorables es mayor por alguna razón. Los porcentajes de las respuestas uno (malo) a cada uno de los reactivos se da con una frecuencia de 14%, 11% y 15%, cosa que no se ve en el instrumento de los cursos de Metodología, esto quiere decir que aquí hubo sujetos que contestaron y que evaluaron a los profesores o muy bien o profesores que fueron evaluados muy mal; lo que equilibro y permite tener un instrumento más confiable y preciso. Por ejemplo en el reactivo No. 9, (puntualidad) el 30% de los sujetos consideran que los maestros son impuntuales.

Los estudiantes del área Evolutiva evaluaron de manera más negativa por las distribuciones porcentuales que da el piloteo donde los estudiantes emiten un porcentaje elevado de respuestas 1 (malo) y 2 (deficiente) para ser más precisos el 32% los califica como malos y un 53% como deficientes a sus profesores y sólo un 20% dice que son excelentes.

Además el 35% de los estudiantes opina que los maestros no motivan lo suficiente a los estudiantes y el 27% consideraron que no promueve la participación.

Este tipo de notas indican que los alumnos no contestaron al azar el instrumento y se observan marcadas diferencias en Areas piloteadas, es así que los cursos de metodología los evaluaron mejor o con menos rigidez los estudiantes, tal vez porque les parece más claro el hecho de desarrollar prácticas, por alguna razón a los maestros del Area Evolutiva los evaluaron más severamente, lo que nos da un parámetro que los cursos son distintos en cuanto a contenidos y maestros.

Lo cual habla de que los alumnos sí se fijaron al contestar, de que el procedimiento de aplicación estuvo bien, al menos los sujetos lo contestaron adecuadamente.

Al igual que en análisis del Area metodología volvemos a encontrar un Alfa de Cronbach elevado, muy cercano a 1 uno (Alfa vale de 0 a 1), cualquier cosa que sí se acerque más allá de .70 se puede decir que está bien y el instrumento arroja calificaciones de .98, lo quiere decir que la confiabilidad es elevada, pudiéndose considerar confiable el instrumento ya los sujetos entendieron cada uno de los reactivos.

Por último podemos decir que Alfa de Cronbach es una prueba de consistencia que evalúa la forma en que responden los estudiantes en los reactivos del instrumento, a partir del piloteo del instrumento y del análisis de los datos se observa una consistencia .98 lo que indica que todos los reactivos contribuyen de manera igual al Alfa general, esto es que los sujetos están observando lo mismo de un profesor de manera consistente al evaluarlo. A partir de los resultados del análisis de Alfa de Cronbach podemos decir que el instrumento es confiable al dar como resultado dos factores lo que nos dice que está bien estructurado el instrumento, además de que el puntajes de 0.98 Alfa de Cronbach, lo cual según esta prueba es aceptable ya que es muy cercano a 1.

Análisis de factores

Lo que intenta este análisis es ver cómo se agrupan los reactivos en general, por el tipo de respuesta que dan los sujetos, lo cual se realizó por medio de los principales componentes y relación Varimax que es un análisis matemático que agrupa las cosas que se parecen entre sí, o que se asocian, según este análisis el instrumento se agrupa en dos factores(solo se consideran los factores con Eigenvalue mayores de 1) y entre ellos explican el 77.3% de la varianza.

Podemos ver que en este análisis solamente se encuentran dos factores, por ejemplo el reactivo No. 5 se va a encontrar en el factor No. 2 y el reactivo No. 29 también se agrupa en factor No.2 (ver anexo tabla de distribución de porcentaje de respuesta de reactivos Area Evolutiva).

Todos los demás reactivos se agrupan en factor No. 1 Esto habla de que efectivamente el instrumento está midiendo cosas distintas en los cursos ya que la mayoría de los reactivos se agrupan en un solo factor, en el factor No.2. (ver anexo 3 tabla de distribución de porcentaje de respuesta de reactivos Area Evolutiva).

Podemos observar que los sujetos del Area Evolutiva, no contestaron al azar sino que al igual que en cuestionarios de Metodología sí leyeron cada una de las preguntas y sus respectivas respuestas, aun cuando la distribución de los reactivos de los cursos del Area Evolutiva sea distinta, al del área Metodológica; no sólo por el número de reactivos, sino porque ven al maestro más en lo específico, por la característica de los cursos y sus contenidos que son muy teóricos por lo que el maestro del Area Evolutiva necesita estar más tiempo en los procedimientos, ser más directo, más asesor; por eso la no asistencia es calificado con mayor severidad por los alumnos.

Concluyendo, el cuestionario está integrado al igual que el del Area Metodológica por dos grandes factores, uno que implica el desarrollo de la clase incluyendo al profesor y características del profesor en general: su dominio de la temática, si responde a los alumnos, si evalúa a los alumnos, etc.; y otro factor en cuanto a responsabilidad del profesor y del propio alumno.

Validez y confiabilidad del instrumento área Metodológica

La validación del instrumento fue hecha en dos momentos la primera de acuerdo a una Validación de Contenido, y se efectuó a partir de Grupos Focales integrados unos por Maestros y otros por estudiantes de 3ro y 5to semestre del Area Metodológica de la Lic. en Psicología Educativa de la UPN.

De los resultados y análisis de los datos obtenidos de los Grupos Focales se elaboraron cuadros que integran información tanto de los aspectos generales y elementos específicos de la Docencia, así como los diferentes Criterios e Indicadores que se pueden Evaluar del Desempeño Académico Docente, y que dio como resultado el Instrumento de Evaluación.

El segundo momento fue cuando, una vez diseñado el instrumento, se validó por Jueces, el cual se les presento a cinco especialistas en la materia, quienes corrigieron algunos aspectos del instrumento en cuanto a las definiciones de las categorías y la clasificación de los reactivos en estas categorías.

Los jueces alcanzaron un alto acuerdo en las categorías y clasificación de los reactivos . El instrumento fue entonces piloteado.

Resultados del piloteo del instrumento

Análisis de los datos obtenidos del piloteo del Instrumento de Evaluación del Desempeño Académico Docente del Area Metodológica.

El instrumento de evaluación consta de 36 reactivos, los cuales fueron obtenidos después de realizar el análisis respectivo de cada uno de los Grupos Focales del Area Metodológica, lo que proporcionó cinco indicadores (seguimiento del programa, cumplimiento docente, manejo de contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación) que se agruparon en dos grupos en el instrumento , el primero en torno a reactivos relacionados con el curso, y el segundo con reactivos relacionados con el desempeño del profesor.

Cada reactivo del instrumento tiene cinco posibles respuestas (malo, deficiente, regular, bueno y excelente) a los cuales se les asignó un valor que va de 1 para la opción de malo, hasta 5 a la opción de excelente.

Para la validación del instrumento se procedió a aplicarlo a una muestra de 170 alumnos de 3ro y 5to semestres que estuvieran tomando clases con maestros del Area Metodológica de la carrera de Psicología Educativa.

El análisis comienza por los aspectos generales y después por cada uno de los reactivos. En general se observa que hubo pocas no respuestas, lo cual significa que los alumnos sí leyeron cada una de las preguntas y entendieron cada una de las interrogantes.

Un reactivo con altas no respuestas en el reactivo No. 5 relacionado con las modificaciones hechas al programa que puede ser debido al desconocimiento de los alumnos del programa o bien que se niegan a contestar porque no es clara la pregunta; por lo que había que replantear la pregunta por: Si el maestro presentó el programa y si realizó algún cambio a este. Además de modificar también las opciones de respuesta por rangos (0-20% 21-40% 41-60% 61-80% 81-100%). Puesto que en el análisis de esta reactivo tiene los más altos porcentajes en las opciones 1 y 2 hay 51.3% o 85.9% de sujetos que dicen que las modificaciones del programa fueron del 20% .

Podemos observar en este primer análisis es como responden los sujetos a cada uno de los reactivos. Si hubiera un elevado número de no respuestas, eso implicaría que el reactivo no es claro o no es entendible, o las opciones de respuesta no son consistentes

con lo que se está preguntando; sin embargo el que tiene más es el reactivo No. 5 y eso porque esta al revés, y aun así este reactivo tiene 4.5% lo cual está dentro de los rangos aceptados. Cuando se habla de problemas es cuando se tiene de 7.5 hacia arriba, y se empieza a sospechar de que hay algo que no funciona bien en el reactivo, puede ser que la pregunta está mal planteada.

En términos generales los reactivos sí están bien planteados para los estudiantes, ya que son claros y les es fácil contestarlos.

Es posible observar en términos generales que los estudiantes califican a los maestros de bien a excelente, esto significa que los alumnos califican aceptablemente bien a los maestros del área.

En la materia de Metodología a partir de los 36 reactivos se realizó un análisis específico de reactivo por reactivo, dando como resultado que las tendencias en general son más o menos iguales, por ejemplo en la pregunta 18 no aparecen respuestas 1, lo que quiere decir que de alguna manera se integraron los conocimientos previos. De acuerdo a este análisis el comportamiento de los reactivos se da en una forma consistente. (ver anexo tabla de distribución de porcentaje de respuesta de reactivos Area Metodológica).

Análisis de confiabilidad

Posteriormente se procedió al análisis de los datos obtenidos para la Confiabilidad del instrumento a partir de Alfa de Cronbach (1971) que es una correlación entre la forma como responden los sujetos de cada uno de los reactivos y la interpretación de las puntuaciones obtenidas del test o instrumento que se prueba.

Lo que evalúa esta prueba es si los sujetos contestaron consistentemente de manera favorable o de manera desfavorable en cada uno de los reactivos. De acuerdo a esta prueba entre más se acerque de 0 a 1 este puntaje de Alfa de Cronbach habla de la confianza en que los sujetos contestaron leyendo bien, se incrementa entre más se acerque a 1, y la prueba en los resultados nos da un .98 lo que nos dice que la confiabilidad es aceptable. Por lo que el instrumento es altamente confiable, ya que los sujetos contestan consistentemente. Esto quiere decir que los estudiantes son consistentes en sus respuestas, y no están inventando las respuestas, que realmente leyeron cada uno de los reactivos y respuestas.

Sin embargo para tener un instrumento más confiable se podría considerar el invertir algunas de las opciones de respuesta para evitar que los sujetos solo contesten las respuestas que se encuentren de un sólo lado, al intercalar las respuestas nos permite tener mayor confiabilidad del instrumento. La anterior idea se aplicará en la versión final del instrumento.

El comentario anterior no significa un menoscabo de esta aplicación por que se observa, que las preguntas sí son consistentes por las respuestas de los alumnos y sobre todo se dieron pocas no respuesta; eso significa que los sujetos en general sí entendieron los reactivos y sí los contestaron adecuadamente.

Por último podemos decir que Alfa de Cronbach es una prueba de consistencia que evalúa la forma en que responden los estudiantes en los reactivos del instrumento, a partir del piloteo del instrumento y del análisis de los datos se observa una consistencia .98 lo que indica que todos los reactivos contribuyen de manera igual al Alfa general, esto es que los sujetos están observando lo mismo de un profesor de manera consistente al evaluarlo. A partir de los resultados del análisis de Alfa de Cronbach podemos decir que el instrumento es confiable al dar como resultado dos factores lo que nos dice que está bien estructurado el instrumento, además de que el puntajes de .98 Alfa de Cronbach, lo cual según esta prueba es aceptable ya que es muy cercano a 1.

Análisis de factores

Lo que intenta este análisis es ver cómo se agrupan los reactivos en general, por el tipo de respuesta que dan los sujetos, lo cual se realizó por medio de principales componentes y relación la prueba Varimax que es un análisis matemático que agrupa las cosas que se parecen entre sí, que se asocian entre sí, según este análisis el instrumento se agrupa en tres factores(solo se consideran los factores con Eigenvalue mayores de 1) y entre ellos explican el .72% de la varianza.

Podemos decir que en el análisis se ve que en el factor No. 1 se agrupan la mayoría de los reactivos, que tienen puntajes mayores de .40. En el factor No.3 se agrupan los que son menores de .40 y mayores de .20 y en el factor No. 2 todos aquellos menores a .20 (ver anexo prueba de Alfa de Cronbach).

De lo anterior podemos decir que lo reactivos 4,8 y 9 se agrupan en el factor No.2 que tiene que ver con la responsabilidad del profesor (Ver anexo prueba de Alfa de Cronbach), en el factor No1(curso) el resto de los reactivos.

En este sentido, el cuestionario está integrado por dos grandes factores, uno que implica el desarrollo de la clase incluyendo al profesor y características del profesor en general: su dominio de la temática, si responde a los alumnos, si evalúa a los alumnos, etc.; y otro factor en cuanto a responsabilidad del profesor y del propio alumno.

Por último, la relación que se establece entre la categoría y reactivos de cada área, que se fundamentan en los análisis realizados en los apartados anteriores, se presentan en los siguientes cuadros.

RELACION DE CRITERIOS CON REACTIVOS DEL INSTRUMENTO AREA EVOLUTIVA	
CATEGORIA	No. DE REACTIVO
SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA	1 - 7
CUMPLIMIENTO DOCENTE	8 - 9
MANEJO DE CONTENIDOS	10 - 14
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	15 - 23
EVALUACION	24 - 29

RELACION DE CRITERIOS CON REACTIVOS DEL INSTRUMENTO AREA METODOLOGICA	
CATEGORIA	No. DE REACTIVO
SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA	1 - 7
CUMPLIMIENTO DOCENTE	8 - 9
MANEJO DE CONTENIDOS	10 - 18
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	19 - 29
EVALUACION	29 - 36

CAPITULO IV

MODELO DE EVALUACION DE LA DOCENCIA

La cuestión de la evaluación de la docencia es uno de los problemas centrales en la búsqueda de calidad de la educación, y uno de los medios por los cuales se puede obtener información son los instrumentos de evaluación, que son elementos importantes que se deben contemplar al realizar ésta, pero no son los únicos, ya que existen otros componentes que se deben tomar en consideración al realizar una evaluación de la docencia.

Ahora bien, no existen criterios generales que se puedan aplicar a las distintas formas, contenidos y organizaciones académicas que hacen docencia. Asimismo, la participación de los colegios de los profesores es fundamental para la puesta en marcha de una evaluación de la docencia.

Los académicos son los actores educativos que conocen los programas y están en contacto continuo con los estudiantes. Ellos son los únicos que pueden llevar a cabo un cambio o, mejor aún, una mejora de la enseñanza. En este sentido, es fundamental que ellos acepten la necesidad de una evaluación de la enseñanza y sean ellos mismos quienes la diseñen y pongan en acción.

El modelo de evaluación de la enseñanza que proponemos a continuación (ver Fig. 4) considera la interacción de los profesores y estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, en los distintos contextos (aula, curricular e institucional) en que se desarrolla la enseñanza e identifica algunos objetos de evaluación que permitan comprender la enseñanza como un sistema.

La enseñanza se lleva a cabo físicamente dentro del aula pero tiene una organización y desarrollo dentro del contexto de un currículum y, a su vez, éste se realiza en un contexto institucional. La enseñanza, entonces, comprende varios contextos insertados unos dentro de otros y su evaluación tiene que abarcarlos como un sistema.

Así mismo, conviene tener presente que la enseñanza tienen una dimensión temporal que inicia en la planeación, se realiza en la acción en el aula y conduce a ciertos resultados. La temporalidad de la enseñanza puede ser entendida mejor como un proceso cíclico que se corrige por medio de la reflexión del profesor sobre su acción y, sobre todo, por la evaluación continua que se efectúa sobre el currículum de manera colegiada.

A continuación se presentan los componentes y los aspectos más relevantes de los distintos contextos en que se realiza la enseñanza y cómo se podrían evaluar para, posteriormente, plantear cómo se relacionan.

Contexto del aula.

La enseñanza es un proceso interactivo en el que un docente busca comunicar sus conocimientos a un grupo de estudiantes, de tal manera que ellos modifiquen sus formas de pensar y actuar ante ciertos objetos o fenómenos. En este sentido, la evaluación de la enseñanza considera tanto a la enseñanza del profesor como el aprendizaje que logran los estudiantes como dos componentes unidos.

La enseñanza es concebida como la acción de los profesores y la toma de decisiones para hacer que los estudiantes comprendan un conocimiento. Los conocimientos de los profesores están organizados en representaciones acerca de un contenido y la disciplina que enseñan.

Existen, así mismo, las intenciones que tiene el profesor acerca de qué enseñar y cómo llevarlo a cabo, las cuales se van ajustando de acuerdo al aprendizaje de los estudiantes.

El aprendizaje es concebido como una actividad reconstructiva del conocimiento, de tal manera que los estudiantes establecen conexiones entre los conocimientos nuevos y los previos y se modifican sus formas de pensar y actuar. El aprendizaje que logran los estudiantes debe superar sus ideas espontáneas y promover un cambio conceptual hacia ideas ajustadas a los conocimientos científicos. Las representaciones que elaboran los estudiantes se hacen cada vez más completas y mejor organizadas, de tal manera que vinculan el saber qué (conocimiento declarativo acerca del mundo como conceptos, principios, teorías) con el saber cómo (conocimiento de procedimientos, habilidades y metodologías) y cómo utilizarlo para resolver problemas (conocimiento estratégico) (Resnick y Klopfer 1989).

El conocimiento del curso y el tipo de conocimiento que serán enseñados tienen un papel fundamental puesto que condicionan la actuación del docente y sus estrategias para apoyar los aprendizajes de los estudiantes. El diseño de los currícula universitarios incorpora, durante los primeros semestres, una cantidad grande de cursos dirigidos a que los estudiantes aprendan los conocimientos teóricos de una profesión y algunos aspectos metodológicos, y después se incorporan cursos con conocimientos teóricos especializados y una cantidad mayor de conocimientos de procedimientos y habilidades, así como de conocimientos de estrategias.

Es así que durante la *enseñanza en acción*, los estudiantes tienen acceso a la conducta de los profesores y a una parte de sus dominios sobre un área de conocimiento. Las representaciones, intenciones y toma de decisiones del profesor no son directamente accesibles a ellos. En consecuencia, es importante retomar la opinión de los estudiantes como uno de los componentes de una evaluación de la enseñanza.

A partir de esta enseñanza en acción se genera una reflexión personal que realiza el profesor sobre su actividad docente y en qué medida promovió el aprendizaje de los estudiantes, lo cual es fundamental en la evaluación de la enseñanza.

Ahora bien esta reflexión se verá enriquecida con los aportes de otros profesores acerca de problemas comunes, adecuaciones a los programas y otros puntos llevados a cabo de forma colegiada. En este sentido el contexto del aula puede ser valorado a partir de la competencia del docente en el sentido de las actuaciones que realiza frente a los estudiantes . Antes de mencionar los elementos que pueden ser evaluados de la actuación del profesor, es pertinente hacer mención que en nuestra investigación *la opinión de los alumnos* es el objeto central de nuestro trabajo, ya que ellos tienen acceso a la conducta de profesor y por lo tanto proporcionan información valiosa a la hora de realizarla y como un componente que se debe considerar en una propuesta global de evaluación de la docencia.

Recuperando los elementos que proporciona la investigación, la competencia del docente se puede valorar a partir de:

- La *opinión de los estudiantes* acerca de la actuación docente y su manejo del contenido.

Los criterios que pueden ser utilizados son los siguientes: seguimiento del programa, cumplimiento docente, metodología adecuada, estrategias de enseñanza, interacciones con los estudiantes, evaluación etc.

Los criterios que pueden ser empleados son: manejo de los contenidos, adecuación de las estrategias, retroalimentación a los comentarios estudiantiles, tipo de evaluación utilizada.

- *Auto evaluación* del docente acerca del desarrollo de las unidades temáticas o el curso completo.

Los criterios que pueden ser usar son dos: permanencia y calificaciones de los estudiantes, dificultades en la presentación de los distintos contenidos, ayudas proporcionadas a los estudiantes, actualización de los contenidos, adecuación de las metodologías de enseñanza, problemas con los recursos institucionales de apoyo al aprendizaje y adecuación de las formas y criterios de evaluación.

Contexto curricular.

La enseñanza es una actividad que se diseña de manera colegiada y en la que intervienen procesos deliberativos del profesor. En efecto, la enseñanza del profesor en el aula debe considerar los pensamientos en situaciones específicas que conducen a una toma de decisiones. El profesor es un actor educativo que planea y toma decisiones para ajustar la enseñanza al nivel y comprensión que desarrollan los estudiantes.

El profesor mantiene una relación con la disciplina en la que fue formado derivando de ella su identidad como participante de una comunidad científica, profesional o social. El curriculum, precisamente es una selección y organización del conocimiento con miras a su adquisición por los estudiantes para que desempeñen ciertas actividades y funciones socialmente valoradas. De aquí que sea el curriculum el lugar en el cual se discuten y acuerdan colegiadamente los conocimientos (teorías, modelos y principios) que deberán ser enseñados (Pratt 1997). Así mismo, se establece una secuencia en su enseñanza y son precisados los propósitos que guían a su enseñanza. Por último, también se acuerdan las estrategias de enseñanza más convenientes de acuerdo a los contenidos y nivel de los estudiantes de manera colegiada. En consecuencia, la enseñanza tiene un componente colectivo fuerte que no es tan público y que se discute y resuelve en las actividades de diseño y revisión de los programas de curso, la prueba de diversas estrategias de enseñanza, la elaboración de materiales didácticos, la producción de libros de texto o manuales y, por supuesto, de las propuestas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

La fuerza de un curriculum se puede apreciar por la revisión y renovación de los programas de estudio y los cambios a que conducen en los perfiles de egreso de los estudiantes. Los profesores ajustan el curriculum de acuerdo a un avance en la disciplina y a la generación de nuevas formas de intervención sobre problemas socialmente relevantes.

En cuanto a la evaluación de la enseñanza considerando el contexto curricular incorpora el trabajo de equipos docentes que asumen distintas funciones y responsabilidades en las que se puede involucrar el docente. La participación activa y contribución del docente a los productos elaborados colegiadamente incorpora una dimensión social de la enseñanza y que no siempre es abierta a otros docentes.

Es así que el contexto curricular puede ser evaluado tomando en consideración:

- *Carga docente* en relación con el tipo de cursos impartidos, número de estudiantes y de cursos atendidos por semestre.

Los cursos universitarios son distintos de acuerdo a sus contenidos, características de los estudiantes y pueden tener diferentes dificultades dependiendo de sus propósitos formativos y semestre en que son impartidos.

Los criterios para evaluarlos son: tipo de curso y contenido, número de estudiantes, número de cursos atendidos, propósitos y nivel formativo del curso.

- *Responsabilidades docentes*, se refiere a las funciones asumidas en el trabajo de planeación, organización y desarrollo de los procesos de enseñanza dentro de las áreas o líneas curriculares .

Los criterios que se pueden emplear son: participación en comités o comisiones encargadas de planear los cursos, organización de actividades académicas de apoyo y actualización y apoyar con la elaboración de materiales de enseñanza.

- *Participación en el diseño, desarrollo y evaluación curricular*, consiste en las actividades dirigidas al diseño y revisión de los planes y programas y elaboración y propuestas de evaluación curricular.

Los criterios que pueden ser utilizados son: participación activa en equipos de diseño y elaboración de programas de estudio, elaboración de revisiones de los programas de curso, diseño y elaboración de material didáctico (audiovisual, manuales de práctica, guías de estudio, revisiones y comentarios de bibliografía), organización de eventos académicos con los estudiantes, diseño y elaboración de propuestas de evaluación (enseñanza, aprendizaje de los estudiantes, congruencia curricular, seguimiento de egresados). (De Miguel 1998).

- *Perfil del docente*, se refiere a las características requeridas para la impartición de un curso.

Los criterios que pueden utilizarse son: formación académica, dominio de los contenidos, producción de materiales educativos, actualización y formación en estrategias de enseñanza y reconocimiento docente exterior (invitaciones, cursos y asesorías, distinciones académicas de otras universidades).

- *Los resultados de la enseñanza* se refieren, en un principio, a la efectividad de la enseñanza y a la formación de las características distintivas de un profesional egresado de una institución.

Los criterios que se pueden emplear son: índices de promoción, reprobación y deserción, índices de egreso y titulación, adecuación del perfil de egreso a los servicios y necesidades educativas de la población, evaluación de los aprendizajes alcanzados por los egresados en distintos momentos de su formación.

Contexto institucional.

La enseñanza es conducida en un contexto físico o social que cuenta con recursos que pueden facilitar u obstaculizar las formas de enseñanza. La historia e imagen pública de la institución influyen en la elección que hacen los estudiantes para estudiar en la misma una carrera. El liderazgo académico de los funcionarios de la institución pueden estimular o restringir los programas de superación académica o actualización de los profesores. Las normas institucionales, así mismo pueden facilitar una organización académica vertical u horizontal en la toma de decisiones acerca de los cambios o enriquecimientos de los programas de formación en Educación Superior.

Finalmente, pero no en último término, las instituciones establecen normas que regulan la contratación, permanencia y promoción de los profesores. La claridad en estas normas y la seguridad que proporcionen a los profesores hará también un clima institucional que apoye la diversidad de la enseñanza y su estímulo al aprendizaje.

El contexto institucional añade una dimensión política y social que no se puede soslayar en cualquier propuesta de evaluación de la docencia. En este sentido, es necesario tenerlo presente e identificar los mecanismos institucionales que conduzcan a una evaluación interna y democrática para mejorar a la enseñanza.

Consideramos que la generación de modelos internos de evaluación es un requisito y complemento a las evaluaciones externas por expertos, los cuales pueden no contar con una sensibilidad y conocimiento del contexto.

Es así que el profesor desarrolla su actividad docente dentro de un contexto institucional con ciertas características, el cual puede ser evaluado considerando:

- Organización y dirección de la institución, entendida como la estructura y funcionamiento, finalidades que pretende la institución.
- Organización colegiada del trabajo docente, se refiere al trabajo en equipo de los profesores y su participación en la toma de decisiones acerca de la mejora del curriculum, así como el liderazgo académico de los coordinadores y directivos.
- Clima institucional, se refiere a las condiciones que apoyan el trabajo docente, los tipos de interacción y participación en las responsabilidades académicas y los recursos institucionales para el aprendizaje de los estudiantes.
- Mecanismos y criterios de contratación y promoción, en el sentido de la existencia y características de los reglamentos para acceder a la institución y los procedimientos de promoción docente.
- Interés institucional en la calidad de la docencia se refiere a las estrategias y estímulos dirigidos a la mejora de la enseñanza.

Los criterios que se pueden usar para evaluar el contexto institucional son: proyecto educativo de la institución, participación colegiada y operativa en la vida del centro, relaciones entre los miembros, relaciones entre los miembros de la institución, programas de superación y actualización académica , becas de estímulo a la docencia, evaluación de la docencia etc.

Es oportuno señalar que los anteriores contextos no se pueden considerar por separado o excluir alguno al tratar de comprender el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo, la actuación del profesor, que no se limita única y exclusivamente al contexto en el aula, si no que también se debe considerar el contexto curricular en relación al trabajo curricular que realiza y que se menciona anteriormente y con el contexto institucional en el que está inmerso y que influye en la actuación del profesor.

Consideramos importante hacer mención de que el objeto de la tesis no es evaluar todos estos contextos sino que en el modelo lo proponemos para que se visualice como un modelo más integrado. Si se quiere se pueden evaluar los contextos en conjunto pero eso se realizaría en otro trabajo más amplio.

El modelo de evaluación de la enseñanza pretende ser una herramienta con la que los propios agentes educativos evalúen continuamente su trabajo y que les proporcione información para la toma de decisiones, en el sentido de mejorar su práctica educativa.

La operación del modelo anterior de evaluación de la docencia requiere un desarrollo de una evaluación interna y colegiada. Una evaluación interna en el sentido de recuperar la visión de los docentes y estudiantes acerca de las características de los contextos en que se hace la docencia, lo cual da una validación ecológica a la definición de los objetos de evaluación de los criterios correspondientes. Así mismo, es una propuesta de evaluación colegiada porque requiere la participación y compromiso de los docentes y se dirige hacia una mejora de la enseñanza.

La puesta en operación de esta propuesta, entonces, debe ser instrumentada considerando la participación de todos los académicos en una mayor o menor medida. Es decir, se requiere la formación de una comisión o grupo de trabajo que analice la propuesta y la modifique en los puntos que sean necesarios para, luego, darla a conocer entre los docentes y discutirla a fondo con miras a su adopción como parte del trabajo académico de la licenciatura. La organización de esta discusión conducirá, en forma natural, a precisar aspectos de la propuesta y formular procedimientos específicos para su puesta en marcha.

La recuperación de algunos o la mayoría de los objetos de evaluación tendría que formularse como un proyecto de desarrollo curricular. En este sentido, los docentes que participen directamente en este proyecto lo incorporarán como parte del trabajo docente que realizan.

Es conveniente indicar, así mismo, que esta comisión o grupo estará directamente vinculada con el coordinador académico de la licenciatura y los responsables de la revisión y actualización de los programas. La vinculación anterior, en consecuencia, permitirán unir el desarrollo curricular con una evaluación sistemática. El desarrollo curricular contará con información recopilada de manera periódica organizada de acuerdo a niveles o contextos e integradora de los componentes para facilitar la toma de decisiones horizontal.

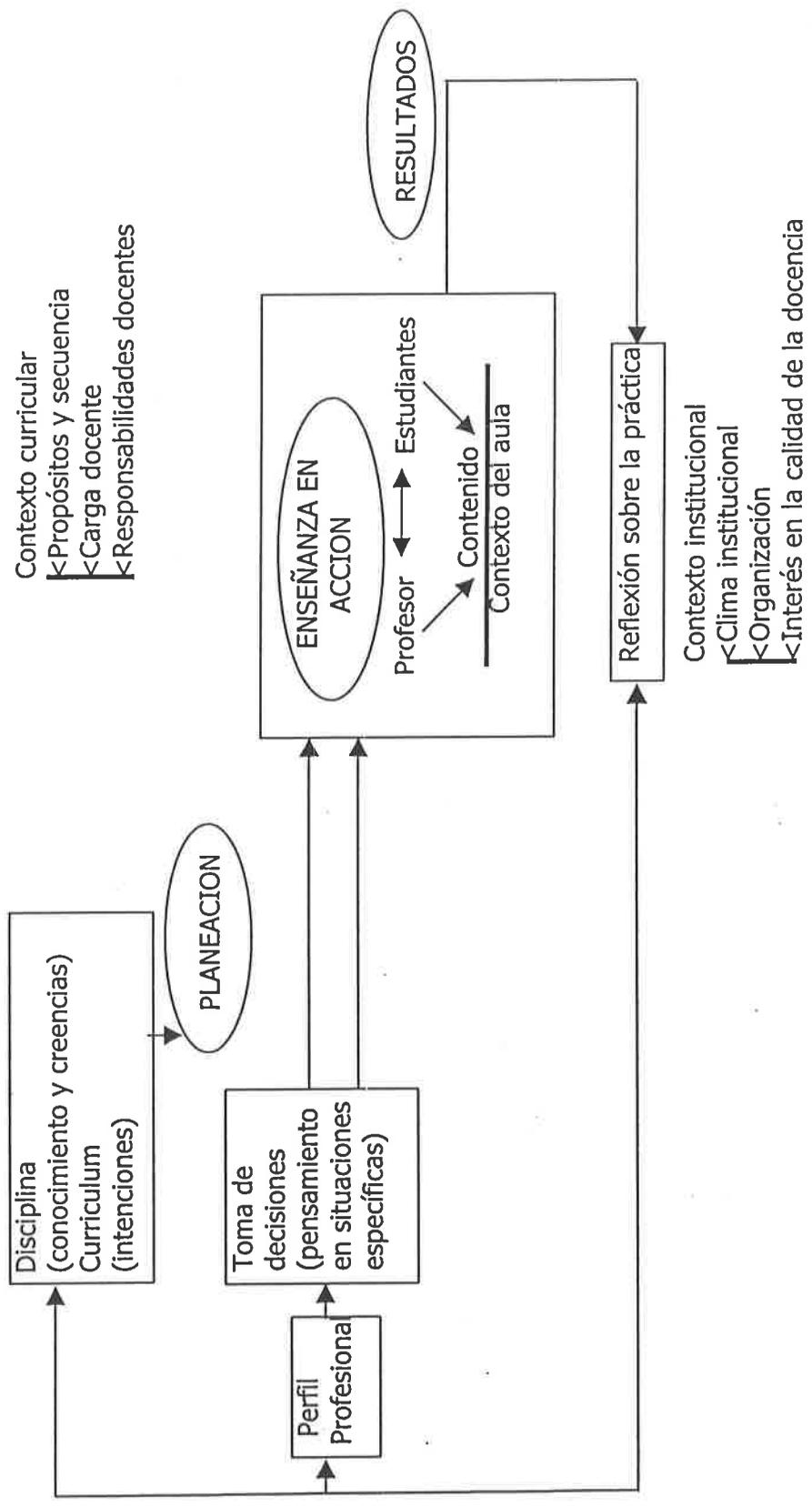
La adopción de esta propuesta conlleva la formación de subcomisiones de evaluación entre los distintos docentes encargados de las áreas curriculares, y no a una centralización de la evaluación, de tal manera que los resultados obtenidos apoyen la mejora de la enseñanza y, en último término, la continuidad o modificación de un proyecto curricular.

El conflicto entre una evaluación interna (enfocada en los micro procesos de la enseñanza en el aula) y una evaluación externa (centrada en la eficacia institucional) puede disminuirse en términos de los acuerdos colegiados con las autoridades centrales. Estos acuerdos pueden establecerse en función de las prioridades institucionales, el desarrollo de una estrategia de evaluación institucional, los plazos y recursos disponibles para realizarla.

Por último, pensamos que la evaluación del desempeño docente requiere la formación de una comisión de apoyo debido a las tareas operativas que involucra. Esta comisión deberá trabajar conjuntamente con los responsables académicos de la planeación y revisión de los cursos. Los instrumentos elaborados y validados deberán ser aplicados inicialmente en forma voluntaria a los profesores que los soliciten. La aplicación deberá ser hecha antes del periodo de evaluaciones finales, de tal manera que la evaluación del desempeño no sea interferida por las calificaciones finales del curso.

La sistematización de la evaluación considerará la elaboración de una base de datos, en la cual se registrará las evaluaciones semestrales de cada docente. Los profesores recibirán un reporte semestral de cada curso y éste los retroalimentará acerca de lo que opinaron sus estudiantes del curso y su desempeño. Al cabo de cinco o seis evaluaciones, el docente dispondrá de un perfil de desempeño docente que también podrá ser del conocimiento de los responsables académicos de los cursos y el coordinador del proyecto para ofrecer apoyos, sea de actualización o estrategias de enseñanza. La difusión de las características de los instrumentos y la naturaleza pública de la información recopilada permitirá, así mismo, contar con referentes explícitos acerca de cómo realizar una docencia acorde a las finalidades y contenidos de los cursos.

MODELO DE EVALUACION DE LA ENSEÑANZA



CONCLUSIONES

Podemos afirmar a partir de qué algunos de los problemas que se presentan en Educación Superior tienen que ver con los aspectos relacionados con la docencia, esto debido a que los maestros que se encuentran en acción carecen de una formación pedagógica que les permita desempeñar la labor docente acorde a las necesidades de los estudiantes. Como hemos mencionado en este trabajo, la mayoría de los maestros que realizan la tarea académica fueron reclutados por invitación o solicitud de ellos mismos, sin tener evidentemente la formación y experiencia que se requiere a nivel profesional. Es así que el maestro de Educación Superior va obteniendo esta formación académica sobre la práctica cotidiana en el aula.

Como sabemos, los docentes son responsables de introducir consciente y racionalmente cambios y matices que modulan el clima escolar, de marcar ritmos de aprendizaje y de orientar la perspectiva de los estudiantes, así como de generar acciones docentes de las perspectivas que desembocan en la organización escolar, gestión y funcionamiento de la propia Institución Superior.

En este sentido, si al maestro se le atribuye la responsabilidad del éxito o fracaso de los estudiantes y en cierta forma el reconocimiento (prestigio) de una institución educativa, es necesario poner por lo tanto, mayor atención en la formación y actualización de los docentes, para que los maestros tengan una mayor calidad en la práctica pedagógica.

Ahora bien, si la calidad del sistema educativo depende de la calidad de las personas que lo desempeñan, en este caso de los maestros, será necesario verificar la calidad de estos protagonistas, la cual se puede realizar por medio del proceso de evaluación que permite obtener información para dar elementos que ayuden a retroalimentar y mejorar la práctica docente.

Es así, que la evaluación del desempeño académico docente debe ser un medio que nos proporcione información sobre las fortalezas y debilidades profesionales de los docentes, para así, obtener una mejor enseñanza de calidad.

En este sentido, en el presente trabajo se diseñaron instrumentos de evaluación del desempeño docente de maestros de las Áreas curriculares de Psicología Evolutiva y Metodológica. La finalidad de estos instrumentos de evaluación es la de obtener información de la actuación de los docentes en el sentido del seguimiento del programa, cumplimiento docente, manejo de contenidos, estrategias de enseñanza y la evaluación que realiza a partir de la opinión de los alumnos y que permitirá valorar la labor docente de los integrantes de la Academia de Psicología Educativa. La intención es la de estimular la actividad docente en un sentido formativo que posibilite tomar conciencia a los docentes de las virtudes y defectos de la labor profesional que realizan.

Es pertinente mencionar que los instrumentos de evaluación nos permiten tener una visión de la actuación del profesor que realiza en la acción educativa por medio de la opinión de los estudiantes, ya que ellos tienen acceso a la conducta de los profesores y a una parte de su dominio sobre un área de conocimiento.

Para poder tener un parámetro del desempeño de un profesor será necesario comparar la información obtenida con la de otros maestros de su área, de su semestre y si queremos ver el desempeño de él en específico, hay que evaluarlo durante 5 ó 6 períodos para establecer un patrón de desempeño.

Además es necesario concientizar a los maestros de la necesidad de la evaluación del desempeño académico docente, que lo tomen como un mecanismo que les dota de información para la toma de decisiones en torno a la mejora de su enseñanza y no como un medio para descalificar su trabajo educativo.

Por otra parte, es necesario que los estudiantes asuman una actitud responsable a la hora de evaluar a los maestros, en el sentido de ser lo más objetivos en sus opiniones acerca del desempeño del maestro a lo largo de un curso y no caer en descalificaciones del maestro sin justificación aparente.

Consideramos que los instrumentos de evaluación recaban información importante de la opinión de los estudiantes sobre la actuación del profesor, pero no deben de ser los únicos componentes que se deben considerar en la evaluación de la enseñanza. Por lo anterior es que proponemos un modelo de evaluación de la enseñanza en el que se contemplan de manera global los diferentes contextos del aula, el curriculum y la institución donde se realiza la enseñanza.

La consideración de estos contextos hace posible tener presentes sus componentes relacionados y avanzar en una evaluación colegiada del trabajo docente y de los aportes individuales.

Por último, destacamos la importancia de que una evaluación de la enseñanza sea adecuada a las características y condiciones de los currícula e instituciones donde se pretenda llevar a cabo.

La propuesta de este modelo busca esquematizar algunos componentes y relaciones que pensamos son importantes y de algún modo, que se considere como una propuesta. La participación y compromiso de una planta docente con la formación de los estudiantes es la única fuerza real que da sentido y asegura el desarrollo de una evaluación de la enseñanza.

ANEXOS

ANEXO I

GUIA DE ENTREVISTA DE GRUPOS FOCALES DE ALUMNOS AREA METODOLOGICA.

1. ¿Cómo trabaja el profesor los diferentes contenidos del curso?
2. En caso de que el profesor trabaje asesoría con los alumnos, ¿Cómo las lleva a cabo?
3. ¿Cuáles crees que sean las habilidades que tú adquieres en estos cursos?
4. ¿Cuáles son los recursos y apoyos que utiliza el profesor?
5. ¿Cuáles son los aspectos que considerará relevantes el profesor al corregir los trabajos y cómo hace las correcciones?
6. ¿Cómo evalúa el profesor tu aprendizaje?
7. ¿Cuáles consideras que serían las características ideales del profesor que imparte este curso?
8. ¿Cuál es el tipo de interacción entre profesor y alumnos durante la enseñanza (curso)?
9. ¿Cuáles aspectos tú podrías evaluar acerca del desempeño docente de tu profesor?

GUIA DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL A PROFESORES AREA METODOLOGICA.

1. ¿Cuáles son los contenidos principales que son enseñados en los cursos metodológicos?
2. ¿Cómo trabaja estos contenidos? (Describir ejemplos).
3. ¿Cómo trabaja las prácticas?
4. ¿Cómo desarrolla la asesoría con los alumnos?
5. ¿Cuáles son las habilidades que se espera desarrollen los alumnos? (Describir las habilidades)
6. ¿Cuáles son los recursos o apoyos que utiliza para promover el aprendizaje de los alumnos? (Enuméralos)
7. ¿Cuáles son los aspectos que puntualizan al revisar y corregir los trabajos de los alumnos? (Especificarlos)
8. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de los alumnos? (Especificar productos o criterios)
9. ¿Cuál sería el perfil académico ideal de tu profesor que imparte cursos metodológicos? (Describirlo)
10. ¿Cuáles aspectos de su trabajo docente pueden ser evaluados por los alumnos? (Describir cada uno de ellos)

***GUIA DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL DE ALUMNOS
AREA EVOLUTIVA.***

1. ¿Los maestros te proporcionan una visión conjunta de los contenidos?
2. ¿El maestro ha dejado parte del programa sin explicar, ni proponer trabajos orientados sobre esa parte?
3. ¿El profesor trabaja contenidos diferentes a los que marca el programa?
4. ¿Cómo relaciona los contenidos con actividades dentro del salón?
5. ¿El profesor te plantea prácticas en tu curso, y cómo los organiza?
6. ¿Existen asesorías y cómo las maneja el profesor?
7. ¿El maestro utiliza algún tipo de actividad motivacional para que te intereses en algún contenido?

***GUIA DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL A PROFESORES
AREA EVOLUTIVA.***

1. ¿Cuáles son los contenidos principales que son enseñados en los cursos de Psicología Evolutiva?
2. ¿Cómo trabajan estos contenidos?
3. ¿Cómo relaciona los contenidos con la asesoría de los alumnos?
4. ¿Cuáles son las habilidades que se espera desarrollen los alumnos?
5. ¿Cuáles son los recursos o apoyos que utiliza para promover el aprendizaje de los alumnos?
6. ¿Cuáles son los aspectos que puntualiza al revisar y corregir los trabajos de los alumnos?
7. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de los alumnos?
8. ¿Cómo manejas las tareas escolares para conseguir los objetivos programados?

ANEXO II

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA PSICOLOGIA EVOLUTIVA

La finalidad de este cuestionario es conocer tu opinión sobre el curso y el desempeño del profesor en el mismo.

Esta información nos permitirá contar con elementos que propicien la reflexión de la planta docente de la licenciatura y permitan mejorar la calidad del proceso educativo en el que estamos comprometidos.

Es importante la honestidad de tus respuestas.

El cuestionario es una escala de opinión. Marca la opción que más se aproxima a la opinión que tengas de cada enunciado. Señala únicamente una opinión en cada uno de los enunciados, no dejes de contestar ninguno.

Materia _____ Grupo _____

El curso

- 1.-La presentación del programa del curso fue
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 2.-La organización temática del curso fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 3.- Las unidades temáticas del curso fueron cubiertas en forma
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 4.- Los objetivos del curso fueron logrados en un
20% 40% 60% 80% 100%
- 5.- Las modificaciones realizadas al programa representan un
0-20% 21-40% 41-60% 61-80% 81-100%
- 6.- La relación de los contenidos de este curso con cursos previos fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 7.- De manera general tú calificas el curso como
Malo Deficiente Regular Buena Excelente

El profesor

- 8.- Durante el curso el profesor asistió a clases en un
20% 40% 60% 80% 100%
- 9.- Durante el curso (considerando un período de 10 min. de retraso) el profesor tuvo una puntualidad
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 10.- El dominio mostrado por el profesor de los contenidos fue
Malo Deficiente Regular Bueno Excelente
- 11.- La explicación de los conceptos y teorías fue

Excelente Buena Regular Deficiente Mala

- 12.- Los ejemplos formulados durante el curso fueron
Malos Deficientes Regulares Buenos Excelentes
- 13.- La continuidad y secuencia en el desarrollo de los contenidos fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 14.- El lenguaje utilizado por el docente para facilitar la comprensión fue
Malo Deficiente Regular Bueno Excelente
- 15.- Los conocimientos previos de los alumnos fueron considerados en las explicaciones en forma
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 16.- La adecuación de las actividades de enseñanza para favorecer la comprensión fue hecha en forma
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 17.- Las preguntas del docente para relacionar los contenidos fueron
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 18.- Las respuestas y aclaraciones a las dudas de los alumnos fueron
Malas Deficientes Regulares Buenas Excelentes
- 19.- La utilización de esquemas y ayudas visuales para apoyar la comprensión fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 20.- Los trabajos propuestos promovieron la comprensión de los conocimientos en forma
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 21.- Las asesorías para apoyar el trabajo de los estudiantes fueron
Malas Deficientes Regulares Buenas Excelentes
- 22.- La motivación del docente para promover el aprendizaje de los estudiantes fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 23.- La promoción de la participación de los estudiantes fue
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 24.- La evaluación de tus aprendizajes durante el curso fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 25.- Los comentarios en tus trabajos o exámenes fueron
Malos Deficientes Regulares Buenos Excelentes
- 26.- La congruencia entre la evaluación del docente y la propuesta en el programa fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 27.- La forma de evaluación final de tu conocimiento fue
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 28.- De manera general tú calificarías al profesor del curso como

Excelente Buena Regular Deficiente Malo

29.- En que porcentaje asististe a clases en este curso
100% 80% 60% 40% 20%

OBSERVACIONES

Anota cualquier observación acerca del curso o profesor que consideres importante y que no este contemplado en este cuestionario.

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA
METODOLOGIA**

La finalidad de este cuestionario es conocer tu opinión sobre el curso y el desempeño del profesor en el mismo.

Esta información nos permitirá contar con elementos que propicien la reflexión de la planta docente de la licenciatura y permitan mejorar la calidad del proceso educativo en el que estamos comprometidos.

Es importante la honestidad de tus respuestas.

El cuestionario es una escala de opinión. Marca la opción que más se aproxima a la opinión que tengas de cada enunciado. Señala únicamente una opinión en cada uno de los enunciados, no dejes de contestar ninguno de éstos.

Materia _____ Grupo _____

El curso

- 1.- La presentación del programa del curso fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 2.- La organización temática del curso fue
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 3.- Las unidades temáticas del curso fueron cubiertas en forma
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 4.- Los objetivos del curso fueron logrados en un
100% 75% 50% 25% 5%
- 5.- Las modificaciones realizadas al programa representan un
0-20% 21-40% 41-60% 61- 80% 81-100%
- 6.- La relación de los contenidos de este curso con cursos previos fue
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 7.- De manera general tu calificas el curso como
Excelente Buena Regular Deficiente Malo

El profesor

- 8.- El profesor asistió a clases durante el curso
20% 40% 60% 80% 100%
- 9.- El profesor tuvo una puntualidad (considerando un período de 10 min. de retraso) durante el curso
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 10.- El dominio mostrado por el profesor de los contenidos fue
Excelente Bueno Regular Deficiente Malo
- 11.- La explicación de los métodos y procedimientos fue
Mala Deficiente Regular Buena Excelente

- 12.- La demostración de los procedimientos a utilizar por parte del profesor fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 13.- Los ejemplos de instrumentos formulados y analizados durante el curso fueron
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 14.- La continuidad y secuencia en la presentación de los métodos y procedimientos fue
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 15.- El lenguaje utilizado por el docente para explicar los procedimientos fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 16.- La relación entre los contenidos teóricos y metodológicos fue
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 17.- La explicación de las estrategias metodológicas para abordar un problema fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 18.- Las habilidades y conocimientos previos fueron tomados en cuenta en las explicaciones en forma
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 19.- El modelamiento de las habilidades metodológicas fue hecha de manera
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 20.- La supervisión y práctica para la formación de habilidades metodológicas fueron
Excelentes Buenas Regulares Deficientes Malas
- 21.- Las preguntas del profesor facilitaron la comprensión de los procedimientos en
100% 80% 60% 40% 20%
- 22.- Las respuestas y aclaraciones a las dudas de los estudiantes fue
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 23.- La forma en que fueron asesoradas las prácticas fue
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 24.- La asesoría en la elaboración de informes de prácticas fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 25.- La revisión de los avances y la retroalimentación en los trabajos para mejorarlos fue
Malas Deficientes Regulares Buenas Excelentes
- 26.- La motivación del docente para el aprendizaje de los estudiantes fue
Excelente Buena Regular Deficiente Mala
- 27.- La promoción de la participación en los estudiantes fue
Mala Deficiente Regular Buena Excelente
- 28.- Los conocimientos conceptuales y habilidades fueron adaptados al nivel de los estudiantes en una forma
Mala Deficiente Regular Buena Excelente

DISTRIBUCION DE PORCENTAJE DE RESPUESTA POR REACTIVOS						
AREA EVOLUTIVA						
OPCION DE RESPUESTA						
REACTIVO	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	NR %
R-1	16.9	10.4	16.9	40.3	11.7	3.9
R-2	10.4	13.0	24.0	39.6	11.7	1.3
R-3	10.4	14.9	21.4	37.7	14.3	1.3
R-4	14.9	10.4	14.3	37.0	22.1	1.3
R-5	35.7	14.9	11.7	24.7	3.9	9.1
R-6	11.0	10.4	19.5	44.8	12.3	1.9
R-7	15.6	9.7	20.8	36.4	16.2	1.3
R-8	10.4	11.0	10.4	39.0	28.6	.6
R-9	29.9	13.6	22.1	22.1	12.3	0
R-10	14.3	11.7	15.6	31.8	26.6	0
R-11	11.0	14.3	19.5	31.8	22.7	.6
R-12	10.4	14.3	21.4	29.2	24.0	.6
R-13	9.1	12.3	22.7	40.3	15.6	0
R-14	12.3	15.6	15.6	35.7	20.8	0
R-15	7.8	11.7	26.6	39.0	14.3	.6
R-16	9.1	14.3	24.0	35.7	15.6	1.3
R-17	10.4	16.2	20.1	37.0	16.2	0
R-18	15.6	16.9	14.3	33.1	20.1	0
R-19	18.2	18.8	22.1	24.0	16.9	0
R-20	9.7	14.9	22.1	34.4	18.8	0
R-21	13.0	20.8	21.4	24.7	19.5	.6
R-22	16.9	18.8	13.6	31.2	19.5	0
R-23	9.7	18.2	31.2	28.6	12.3	0
R-24	11.7	11.0	26.6	41.6	9.1	0
R-25	9.7	11.0	26.6	39.0	9.1	4.5
R-26	11.0	11.0	26.6	37.7	12.3	1.3
R-27	11.0	10.4	23.4	35.1	12.3	7.8
R-28	17.5	12.3	18.8	24.7	26.6	0
R-29	3.9	3.2	4.5	57.8	29.9	.6

R = reactivo

1 malo

2 deficiente

3 regular

4 buena

5 excelente

NR no respuesta

ANALISIS DE CONFIABILIDAD: ALFA DE CRONBACH**AREA METODOLOGICA. ESTADÍSTICAS DE LOS RESULTADOS**

REACTIVO	Media de la escala si el reactivo es eliminado	Varianza de la escala si el reactivo es eliminado	Correlación corregida por reactivo	Alfa si el reactivo es eliminado
R-1	136.1667	736.4882	.6904	.9764
R-2	136.3590	723.5606	.7952	.9760
R-3	136.3654	724.9689	.8251	.9758
R-4	136.2692	720.0045	.8023	.9759
R-5	136.7115	772.1679	-.0197	.9810
R-6	136.3205	745.6385	.5628	.9768
R-7	136.3141	725.4813	.7327	.9762
R-8	135.8013	739.2699	.5643	.9769
R-9	135.8013	745.9667	.5699	.9768
R-10	135.7628	736.8918	.7475	.9762
R-11	136.0449	719.3593	.8838	.9756
R-12	136.1603	720.2645	.8736	.9756
R-13	136.2628	728.9692	.8233	.9759
R-14	136.2179	725.2038	.8735	.9757
R-15	135.7885	738.1550	.7198	.9763
R-16	136.0769	732.3424	.8594	.9759
R-17	136.1090	726.6268	.8482	.9758
R-18	136.1346	736.9689	.8083	.9761
R-19	136.2564	731.7532	.7487	.9762
R-20	136.2436	724.8177	.7966	.9760
R-21	136.1859	725.2233	.8028	.9759
R-22	136.0000	731.0710	.8357	.9759
R-23	136.1154	726.8511	.7369	.9762
R-24	136.0641	726.1249	.8530	.9758
R-25	136.1154	725.0834	.8417	.9758
R-26	136.1026	718.4797	.8653	.9757
R-27	136.2628	719.5240	.7899	.9760
R-28	136.1603	732.0838	.8050	.9760
R-29	136.1603	730.5096	.7519	.9761
R-30	136.4103	722.7080	.8175	.9759
R-31	136.1795	726.9482	.8288	.9759
R-32	136.1218	726.9464	.7854	.9760
R-33	136.4038	724.1520	.6541	.9767
R-34	136.2244	736.8977	.6190	.9767
R-35	135.9744	723.4445	.8769	.9757
R-36	135.6987	757.4248	.3816	.9773

Coefficientes de confiabilidad
Alfa=.9769

No. de reactivos = 36 No. de casos = 156

ANALISIS DE CONFIABILIDAD: ALFA DE CRONBACH				
AREA DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA				
ESTADISTICAS DE LOS RESULTADOS				
REACTIVO	Media de la escala si el reactivo es eliminado	Varianza de la escala si el reactivo es eliminado	Correlación corregida por reactivo	Alfa si el reactivo es eliminado
R-1	92.2597	827.6314	.7681	.9776
R-2	92.0844	835.6334	.7863	.9775
R-3	92.0714	831.6485	.8171	.9774
R-4	91.9675	821.2473	.8635	.9771
R-5	92.0714	918.2759	-.2865	.9843
R-6	92.0260	834.8751	.7693	.9776
R-7	92.0974	820.7421	.9056	.9769
R-8	91.7143	828.6629	.8145	.9774
R-9	92.6039	837.0251	.6526	.9783
R-10	91.8896	819.4060	.9033	.9769
R-11	91.9481	821.9450	.9094	.9769
R-12	91.9351	824.1003	.8825	.9770
R-13	91.9286	830.9556	.8934	.9771
R-14	91.9675	823.0120	.8995	.9769
R-15	91.9545	838.6581	.7888	.9776
R-16	92.0325	827.9009	.8854	.9771
R-17	92.0130	828.3136	.8851	.9771
R-18	92.0844	821.0974	.8824	.9770
R-19	92.3117	824.4512	.8462	.9772
R-20	91.9610	828.4037	.8830	.9771
R-21	92.1883	824.6375	.8539	.9772
R-22	92.1623	819.4179	.8899	.9770
R-23	92.1818	836.1367	.8198	.9774
R-24	92.0844	833.3719	.8742	.9772
R-25	92.2078	839.4860	.6853	.9780
R-26	92.0844	828.5222	.8874	.9771
R-27	92.2987	837.7010	.6248	.9785
R-28	92.0325	813.7833	.9339	.9767
R-29	91.2922	863.1494	.4964	.9788

Coefficientes de confiabilidad

No. de reactivos = 29 No. de casos = 154 Alfa = .9784

ANÁLISIS DE FACTORES DEL AREA METODOLOGICA

Análisis de principales componentes

Extracción 1 Análisis 1 Principales componentes. Se obtuvieron 4 factores.

Rotación Varimax. Extracción 1. Análisis 1. Estandarización de Kaiser 1

Convergencia Varimax en 7 interacciones Matriz de factores rotados :

Reactivo	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1	.44435	.49557	0	0
2	.42069	.69369	0	0
3	.46404	.67439	0	0
4	.41534	.58337	.48489	0
5	0	0	0	.83740
6	0	.71341	0	0
7	.41555	.55138	0	0
8	0	0	.69252	0
9	0	0	.73468	0
10	.76060	0	0	0
11	.75947	.44584	0	0
12	.75804	.47381	0	0
13	.63575	.53182	0	0
14	.56125	.65714	0	0
15	.71951	0	0	0
16	.64552	.60125	0	0
17	.73474	.46718	0	0
18	.54438	.63293	0	0
19	.48552	.60951	0	0
20	.66172	.44902	0	0
21	.63244	.44080	0	0
22	.80634	0	0	0
23	.69598	0	0	0
24	.73704	0	0	0
25	.76570	0	0	0
26	.74497	.45995	0	0
27	.65262	.50918	0	0
28	.54029	.60159	0	0
29	.51824	.62579	0	0
30	.59404	.54298	0	0
31	.72248	.40128	0	0
32	.61733	.40630	0	0
33	.56811	0	0	.40352
34	.54655	0	0	0
35	.72087	0	0	0
36	0	0	.75693	0

ANÁLISIS DE FACTORES DEL AREA DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA

Análisis de principales componentes

Extracción 1 Análisis 1 Principales componentes. Se obtuvieron 2 factores.

Rotación Varimax. Extracción 1. Análisis 1. Estandarización de Kaiser 1

Convergencia Varimax en 3 interacciones

Matriz de factores rotados :

No. de reactivo	Factor 1	Factor 2
1	.77306	0
2	.79751	0
3	.79503	0
4	.88119	0
5	0	-.86819
6	.78583	0
7	.89661	0
8	.79160	0
9	.62354	0
10	.88177	0
11	.90259	0
12	.86715	0
13	.87605	0
14	.86367	0
15	.79105	0
16	.87875	0
17	.86994	0
18	.85058	0
19	.80829	0
20	.85490	0
21	.83244	0
22	.87829	0
23	.80760	0
24	.86770	0
25	.76842	0
26	.88783	0
27	.69648	0
28	.90292	0
29	.49835	0

BIBLIOGRAFIA

Alonso, J. (1997) **Orientación educativa, teoría, evaluación e intervención**. Madrid: . Síntesis,

Alvaro Páge, Mariano. (1996). **Acuerdos y desacuerdos con la reseña de OCDE**, Revista Cuadernos de pedagogía. 199 Pág.-13-17.

Angulo rasco , J.F. y otros. (1993). **Evaluar las evaluaciones**. Revista: Cuadernos de pedagogía. No. 219 España. Noviembre pág. 7-91.

Angulo Rasco, J. Félix. (1996). **Ningún paso adelante; dos pasos atrás. la desaparición de la evaluación institucional**. Revista Investigación en la escuela No. 30 pág. 63-73

ANUIES. (1992). **Anuario estadístico**. Licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. México.

ANUIES. (1995) **Los procesos de planeación y evaluación en México**. México

ANUIES. (1995). **La educación Superior en México**. México

ANUIES. (1996) **Anuario estadístico**. Licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. México

Apodaca, Pedro y Lobato, Clemente. (1997) **Calidad en la Universidad: orientación y evaluación**. Barcelona: Laertes

Arnaz, José A. (1993). **La planeación curricular**. México: Trillas

Arredondo Galván, Víctor M. , y Díaz Barriga, Angel. (comps). (1989). **Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México**. México: ANUIES

Carr, Wilfred. (1997). **Calidad de la enseñanza e investigación acción**. Sevilla: Díada

Clark, Paul (1996). **Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Gran Bretaña** (ponencia) Revista de la Educación Superior . XXIV (96). pág. 19-36.

Coll, Cesar. (1995). **Psicología y currículum**. Barcelona: Paidós

De Alba, Alicia. (1991). **Evaluación curricular**. México: CESU-UNAM

De Miguel Díaz, Mario. (1998) **La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente.** *Revista de Educación*, No. 315. pág 67-82.

De Miguel y otros (1994). **Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria.** Madrid: Escuela Española

Díaz Barriga, Angel (1990). **Ensayos sobre la problemática curricular.** México: Trillas

Elliot, J. (1986). **Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad.** en Galton M. Moon, B. *Cambiar la escuela cambiar el curriculum.* Barcelona Ed. Roca

Elliot, John. (1990). **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata

Etxegaray, Fernando y Sanz Inés. (1991). **La evaluación de la docencia del profesorado universitario.** *Revista Investigación en la escuela* No. 15 pág 67-81

Fernández Sierra, Juan. (1996). **Evaluación del profesorado; reflexiones a tenor de una experiencia en la universidad.** *Revista Investigación en la escuela* No. 30 .pág 75-86

Galván Lafarga, Luz Elena (1999). **Tradición magisterial.** *Revista La Vasija: democracia universidad y maestros.* No. 4 . México. enero-abril pág 87-98.

Ghilardi, Franco. (1993) **Crisis y perspectivas de la profesión docente.** Barcelona: Gedisa

Hanel Del Valle, Jorge y Taborga Huascar(1993). **Elementos analíticos de la evaluación del sistema de Educación Superior.** México: ANUIES..

Hernández Baltazar, Ma Eugenia (1983). **Evaluación didáctica: algunas estrategias de trabajo.** México: UNAM- ENEP -Aragan

Kovacs Strumppfner, Karen E. (1989). **Intervención estatal y transformación del regimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional.** (tesis de doctorado Colmex)

Lastra, Sergio A. (1983). **Una evaluación de la tarea docente a partir de las percepciones estudiantiles.** México: Universidad de Chihuahua 1983

Marchesi, Alvaro y Martín Elena (1998) . **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.** Madrid: Alianza.

McCormick, Robert y James Mary (1996). **Evaluación del curriculum en los centros escolares.** Madrid: Morata.

Nieto Gil, Jesús (1996). **La auto evaluación del profesorado**. Madrid:. Escuela Española

O.C.D.E. (1991).**Escuelas y calidad de la enseñanza**. Barcelona: Paidós

Osborn, Thomas N (1987). **La Educación Superior en México**. México: FCE. 1987.

Pallán Figueroa, Carlos y Van der Pierre (1995). **Evaluación de la calidad y gestión del cambio**. México: Colección Biblioteca de la Educación, ANUIES

Pérez Rocha, Manuel (1996) **Evaluación, acreditación y calidad de la Educación Superior**. *Revista de la Educación Superior* . XXV (98). pág. 29-44

Pratt, D. (1997). **Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education**. : Higher Education.

Puiggrós, Adriana (1986). **Universidad y evaluación, estado del debate**. Argentina: Aique

Puiggrós, Adriana y Krostsch, Carlos Pedro (compiladores) (1994). **Universidad y evaluación. Estado del debate**. Argentina: Aique 1994.

Ramsden, P(1992). **Learnig to teach in higher education** . New York:. Routledge

Resnick, LB y Klopfer, P (1996) . **Cognición y curriculum**. Buenos Aires: Aique

Rozada Martínez, José María (1996) *La formación del profesorado la compleja relación entre la teoría y la práctica*. Investigación en la escuela. No. 29 pág. 5-79.

Ruiz Ruiz, José María (1996). **Cómo hacer una evaluación de centros educativos**. Madrid: Narcea.

Sacristán, J. Gimeno (1995). **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata

Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez, A.I.(1995). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata

SEP- ANUIES.(1982). **Aspectos normativos de la Educación Superior**. Mexico.

SEP- ANUIES.(1982). **Información para la Educación Superior**. México.

SEP. (1992). **Programa Nacional de Carrera Docente**. México.

SEP. (1979) **Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional**. México

Stake, R.E. (1989) **The evaluation of teaching**, en Simons H. and Elliot, J. *Reathinking apraisal and assessment*. . U.K. Open University Press. Milton Keynes

Stewart, David W. and Shamdasani, Prem N. (1990). **Focus Grups**. London: Sage

Stufflebeam, Daniel L. y Shinkfield, Anthony J. (1987) **Evaluación Sistemática**.
Barcelona: Paidós.

Tinto, Vicent. Traducción: De allende Carlos María.(1992) **El abandono de los estudios Superiores: una nueva perspectiva del abandono y su tratamiento**. E.U.: ANUIES .

Toborga Torrico, Huáscar y Hanel del Valle, Jorge.(1993) **Elementos analíticos de la evaluación del Sistema de Educación Superior en México**. México: ANUIES.

Tyler, Ralph W.(1973) **Principios básicos del currículo**. Argentina: Troquel .

UAM-A CEU-UAP. (1991) **La gestión de calidad en la Educación Superior**. México 1991.

UPN (1994). **Comisión Académica Dictaminadora: Informe operativo**. México

Valenti, Giovanna y Varela, Gonzalo (1994) **Una visión comparada de la evaluación de la Educación Superior**. .Revista: Perfiles educativos No. 64. pág.38-45.

Wilson, Jhon D. (1992) **Cómo valorar la calidad de la enseñanza**. Barcelona Paidós.

Witrock, Merlin C.(1969) **La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós.

Witrock, Merlin C.(1989) **La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós

Witrock, Merlin C.(1989) **La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós.