

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

***EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DEL ÁREA SOCIO-HISTÓRICA DE
LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA UPN***

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciado en Psicología

PRESENTAN

ROCIO ALVARADO MEDINA

VIRGINIA HERNÁNDEZ GARCÍA

ASESOR: MTRO. JOSÉ PÉREZ TORRES

MÉXICO, D.F.

ENERO 2005

AGRADECIMIENTOS

Al ***Mtro. José Pérez Torres*** por ser el guía para el logro de ésta meta, que gentilmente nos brindó su apoyo, confianza, conocimiento y herramientas. Estuvo siempre comprometido mostrando disponibilidad y colaborando estrechamente en el proyecto, por sus pertinentes correcciones que realizó durante su lectura.

A todos los ***docentes y estudiantes*** de la ***UPN*** que colaboraron al logro de éste cometido.

Agradecemos a ***nuestros amig@s*** pertenecientes al IPN, UAEM, UAM, UIA y a la UNAM por su apoyo.

Gracias

Rocio y Virginia.

A mi *padre* que siempre me alentó, confió y brindó su apoyo incondicional.

A mi *madre* que me apoyo en el transcurrir de mi formación profesional, por sus consejos, comprensión y cariño.

A mi *hermana Mar* por su tenacidad, apoyo y motivación.

A mi *hermano Manuel* por su ayuda y apoyo invaluable.

A mi *hermana Vero* que me manifestó su comprensión y perseverancia.

A todos mis *amig@s* y *familiares* por estar conmigo y alentarme.

Gracias, Rocio.

A mi mamá:

Gracias por darme la vida, por apoyarme incondicionalmente en cada aspecto de mi vida, por creer en mi, en mis sueños y en mis locuras, y ser participe de ellas.

A mi papá:

Aunque no estés físicamente en este momento de mi vida, lo estuviste desde que nací, gracias a tú forma de vida, tus ideales, tus costumbres, tú apoyo concreto ésta meta, y soy lo que soy.

A mis hermanos:

Laza y Beto, les agradezco de todo corazón el apoyo que me dieron para alcanzar uno de mis más grandes sueños y por quererme como me quieren.

A mis amig@s:

Por estar en mi vida, que son fuente de vida, amor, apoyo, comprensión y diversión.

Y como dijo Richard Bach, gracias por demostrarme que “Nuestra amistad no depende de cosas como el espacio y el tiempo”.

“Si las cosas tienen sentido, atraparán tu atención y no te aburrirás (huye del aburrimiento, es la bestia negra de la vida)”. *Ignacio Solares*

Gracias, Virginia.

ÍNDICE

Resumen.....	I
Introducción.....	II
Justificación.....	V

Capítulo 1. Educación Superior

Proceso histórico de la educación superior.....	1
Modalidades del sistema de educación superior.....	5
Normal.....	5
La Educación tecnológica.....	7
Educación universitaria.....	8
Instituciones de Educación Superior: Públicas y Privadas.....	9
Instituciones de Educación Superior de carácter privado.....	10
Creación de la Universidad Pedagógica Nacional.....	11
Reclutamiento de los docentes de la UPN.....	16

Capítulo 2. Entorno a la enseñanza

Entorno al concepto de enseñanza.....	23
Enfoques sobre la enseñanza en educación superior.....	27
1. La enseñanza como transmisión.....	27
2. La enseñanza vista como un proceso de guía.....	29
3. La enseñanza: una forma de integrar la práctica educativa.....	30
La práctica como formación del docente.....	32
Función docente.....	37

Capítulo 3. La evaluación

Evolución histórica de la evaluación.....	45
Época Pretyleriana.....	46
Época tyleriana.....	47
Época del realismo.....	48
Época del profesionalismo.....	50
En torno al concepto de evaluación.....	51
La función de la evaluación.....	54
Diferentes modelos de evaluación.....	54

a) Modelo de evaluación orientada hacia los objetivos.....	55
b) Modelo científico de evaluación.....	56
c) Modelo orientado a la toma de decisiones.....	57
d) Modelo de evaluación respondiente.....	59
e) Modelo de evaluación iluminativa.....	60
f) Modelo de evaluación sin referencia a los objetivos (metas).....	61
Evaluación del docente.....	63
Evaluación y mejora de la calidad docente en la ULL.....	70
Mejoramiento del desempeño docente en la U de C.....	72
Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia.....	73
La evaluación formativa: Estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia..	75
Una nueva estrategia para evaluar la calidad del desempeño docente en las IES.....	77

Capítulo 4. Desarrollo metodológico

Metodología.....	86
Tipo de estudio.....	86
Sujetos.....	87
Materiales.....	88
Procedimiento.....	88
Fase 1.....	89
Guía para la discusión.....	91
Desarrollo de la sesión	92
Fase 2.....	93
Fase 3.....	93
Fase 4.....	94

Capítulo 5. Análisis y discusión de los resultados

Estudio preliminar.....	96
Análisis de las respuestas del grupo focal.....	99
Análisis de las respuestas de las entrevistas.....	102
Cuadro del área socio-histórica.....	110
Elaboración y validación del instrumento.....	113
Piloteo del instrumento.....	113
Resultados del piloteo del instrumento.....	115
Análisis de confiabilidad.....	116
Análisis de factores.....	117
Análisis de los resultados de la versión final del instrumento.....	122
Conclusiones.....	157
Bibliografía.....	167
Anexo.....	176

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue elaborar una propuesta de evaluación de carácter formativo, que se expresó a través del instrumento de evaluación del desempeño docente del área socio-histórica, el cual corresponde a la fase de proceso del modelo CIPP de Stufflebeam (1987). La construcción del instrumento se configuró de la opinión de estudiantes y docentes del área, la información se recogió a través de las técnicas de grupo focal y entrevista, correspondiendo esta investigación a un “Estudio de casos”. El piloteo del instrumento se realizó con estudiantes de 6° y 8° semestre, la validación fue mediante jueceo tomando especialistas de la UPN y UNAM, y la confiabilidad fue de 0.98 de acuerdo al Alpha de Cronbach. El instrumento consta de cinco categorías: **Seguimiento del programa, Cumplimiento docente, Manejo de los contenidos, Estrategias de enseñanza y Evaluación**, donde los resultados preliminares reportaron que el instrumento funciona de diferente manera para cada semestre. La aplicación del instrumento en su versión final para evaluar el desempeño docente de esta área, se tomó una muestra de 200 estudiantes de 6° y 8° semestre de ambos turnos. El análisis cuantitativo y cualitativo se realizó a partir de las medianas, prueba t de Student y de los ítems más significativos. Concluyendo que los estudiantes entrevistados tuvieron una opinión entre regular y buena, sin embargo, la categoría que denotó una opinión desfavorable (deficiente-regular) fue **Estrategias de Enseñanza**.

Palabras clave. Educación superior, enseñanza, función docente, evaluación docente.

INTRODUCCIÓN

A la educación superior se le atribuye un papel fundamental en el quehacer educativo, económico y social del país, debido a ello la actual política educativa impulsa la evaluación en este ámbito, en cada uno de los niveles y actores educativos, enfatizando en el desempeño docente, ya que a este se le ha atribuido como aquel actor en el cual versa la actividad educativa. Debido a ello, los docentes son fuente de información e investigación, que contribuirán a alcanzar en gran medida las expectativas que la sociedad tiene en este nivel de formación.

El proceso de evaluación llevado a cabo en el presente trabajo en torno al desempeño docente del área socio-histórica, se justifica en el papel preponderante que tiene el área sobre el perfil y tarea del psicólogo educativo.

Cabe indicar que este nivel es el puente para el desempeño laboral del psicólogo educativo, el cual debe contar con elementos teórico-prácticos, como saberes, habilidades y aptitudes, para su quehacer profesional, donde los conocimientos de las materias Estado mexicano y los proyectos educativos, Institucionalización, desarrollo económico y educación, así como, Crisis y educación en el México actual (área socio-histórica), contribuirán para este cometido, el cual versará su actividad como un profesional con responsabilidad y ética, permitiéndole conocer los hechos y sucesos de un determinado contexto, interviniendo en función de la necesidad que presenten los individuos o la sociedad en el ámbito educativo, esto tiene relación directamente con el objetivo que persigue dicha licenciatura, de formar profesionales que construyan estrategias y procedimientos para atender problemas de carácter psicoeducativo, relacionados con el desarrollo humano, los planes y programas de estudio y la escuela, con base en el análisis crítico de las diversas aportaciones en este campo.

La realización de este trabajo surgió como una propuesta de evaluación del desempeño docente del área socio-histórica, que se expresó a través de un cuestionario de opinión dirigido a los estudiantes, como una alternativa de evaluación, con el propósito de tender hacia la mejora, de carácter formativo, con el fin de retroalimentar y comprender qué pasa en el proceso, cuando los docentes durante los cursos llevan a cabo los programas del área socio-histórica y con la idea de que los aportes que se lograron, por modestos que sean, tengan una repercusión tendiente a la mejora del proceso.

El trabajo se ha organizado de la siguiente manera, que si bien cada uno de los capítulos configuró en gran medida a la conformación del marco teórico, este dió pauta para guiar el desarrollo metodológico, así como el análisis y discusión de los resultados, llevando a una conclusión de la propuesta de evaluación.

En el primer capítulo se da un esbozo general del proceso histórico de las Instituciones de Educación Superior, así como éstas han sufrido cambios, pasando desde diferentes modalidades, tipos de disciplinas y/o áreas del conocimiento que ofrecen las distintas universidades ya sean de carácter público o privado, hasta detenerse en la década de los 70, el cual es un período donde hay un crecimiento de las Instituciones de Educación Superior, entre ellas la creación de la UPN, objeto de evaluación.

En el segundo capítulo se comenta en torno a la enseñanza. En su primer apartado se hacen algunas precisiones en relación con los diferentes conceptos de enseñanza que han surgido, así como a partir de estos han nacido enfoques sobre la enseñanza a nivel superior y cómo ha derivado la práctica educativa como formación del docente, a su vez las funciones que le son encomendadas en los diversos niveles educativos, principalmente a nivel superior.

En el tercer capítulo se hace un recuento de la evolución histórica de la evaluación, la cual ha atravesado por varias épocas, cómo a través del paso por estas épocas han llegado a concebir el concepto de evaluación, derivando de ello las funciones evaluativas, dando origen a los diferentes modelos que, a su vez, han dado pauta a diversas investigaciones donde el docente cobra un papel preponderante, a lo que este apartado se denominó evaluación docente.

El cuarto capítulo corresponde a la metodología que se llevó a cabo, el cual configuró en gran medida a partir del modelo orientado a la toma de decisiones (CIPP), sin que ello signifique un menoscabo del marco teórico, dicho modelo permitió establecer desde el tipo de estudio que se realizó, la selección de los sujetos, las técnicas empleadas para recolectar datos, hasta los procedimientos para llevar a cabo la elaboración, confiabilidad y validez del instrumento.

Finalmente, el capítulo cinco corresponde al análisis y discusión de los resultados. En un primer momento se presenta el estudio preliminar, que conforman los aspectos específicos y generales tanto de docentes como de estudiantes, obtenidos a través de las entrevistas y grupos focales respectivamente, que dieron origen a las categorías y subcategorías que configuran el instrumento de evaluación, posteriormente se realizó el piloteo, validez y confiabilidad del mismo. En un segundo momento, se presenta la aplicación del instrumento en su versión final, después de los ajustes que se hicieron a partir del piloteo, los análisis que se realizaron de esta aplicación fueron de las categorías basadas en las medianas, de manera complementaria la prueba t de student, así como la distribución de los ítems significativos, en éste se contempla la incidencia de reprobación, recursamiento y extraordinario que presentan en las materias del área.

JUSTIFICACIÓN

La enseñanza y el aprendizaje del área socio-histórica (Estado mexicano y los proyectos educativos, Institucionalización, desarrollo económico y educación, así como, Crisis y educación en el México actual) dentro de la Universidad Pedagógica Nacional tiene fundamental importancia junto con el resto de las disciplinas que se imparten, ya que son el sustento teórico para cumplir su objetivo base.

El área socio-histórica permite conocer los problemas del mundo en que vivimos, ya que recoge, asocia e interpreta los hechos más trascendentales del pasado con el fin de conocer sus causas, relaciones y consecuencias, y aplicar ese conocimiento al mejoramiento de la vida presente y futura del ser humano.

Por tal razón, el interés por esta investigación gira en torno a la importancia de analizar dicha área, ya que todo hecho social tiene un fundamento histórico que está condicionado por la evolución geográfica, económica, política, social y cultural.

De este modo brinda al estudiante de herramientas para analizar la problemática del mundo en que vivimos y las repercusiones que tiene sobre México, es decir, conocer la problemática e identificarla como una totalidad configurada por varias partes interdependientes, permitiéndole al estudiante aprender y entender mejor lo que hemos sido y lo que somos, para que participe de forma consciente y constructiva en la solución de problemas en el ámbito psicoeducativo.

Así, la importancia que tiene evaluar el desempeño docente del área socio-histórica, se fundamenta en la relevancia que tienen estos contenidos para el psicólogo educativo, cabe indicar que esta parte curricular de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional cobra un papel importante, debido a que permiten comprender las materias del área socio-histórica el papel de la educación desde 1857 hasta la actualidad, esto tiene relación directamente con el objetivo que persigue dicha

licenciatura de formar profesionales que construyan estrategias y procedimientos para atender problemas de carácter psicoeducativo relacionados con el desarrollo humano, los planes y programas de estudio y la escuela, con base en el análisis crítico de las diversas aportaciones en este campo.

El área socio-histórica cobra un papel fundamental para el desarrollo de planes y programas, que el psicólogo educativo debe saber elaborar, para ello debe tener elementos de conocimientos acerca de la política educativa actual y anterior, con base en esto se rescatan todos aquellos conocimientos que haya adquirido sobre dicha área para llevar a cabo esta tarea, la enmarcación que se hace entorno a esta área del conocimiento forma parte del mapa curricular de la licenciatura en Psicología Educativa. El mapa curricular del psicólogo educativo está dividido en tres fases: formación inicial, formación y trabajo profesional, así como concentración en campo y/o servicio, dentro de la primera fase se ubica el área socio-histórica que en conjunto con las demás fases se interrelacionan, siendo útiles para constituir el perfil del psicólogo educativo que forma la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta área resulta interesante evaluar, porque se justifica no solamente en la utilidad teórica que cobra, sino también práctica de acuerdo al perfil del egresado de dicha licenciatura, donde su tarea redundaría en atender e investigar problemas de la enseñanza en el Sistema Educativo Nacional, y que no se ha creado una visión y misión de la utilidad, funcionalidad y fines que tienen estas materias, por ello algunos estudiantes no son conscientes de todas las ventajas que ofrecen estas materias que conforman el área socio-histórica. Debido a que el pasado histórico no es algo muerto y sin interés, sino que está lleno de vida y significación a través de su contextualización en la actualidad.

Algunos autores (Rueda.B.M. y Díaz Barriga, A. Frida, 2001) manejan que es interesante conocer el desempeño del docente a través de algunos factores como: el interés, motivación, promoción y atención a las expresiones de los estudiantes, asistencia, puntualidad, entrega del programa, facilitación del aprendizaje. Donde el manejo de los contenidos del área socio-histórica requiere una labor constante por parte del docente.

Las materias del área socio-histórica por el contenido que manejan (conocimiento declarativo y actitudinal) en ocasiones presentan una serie de características tales como: son teóricas, frecuentemente no se encuentra su practicidad, ausencia de habilidad para expresar entusiasmo por la materia, organización del material, entusiasmo del docente, interacción grupal entre otros, son factores que intervienen para que algunos estudiantes de la UPN pertenecientes a la licenciatura en Psicología Educativa, las consideren como materias difíciles, con ello tiene que ver el interés que tienen a estos contenidos, donde surge la idea de ver el desempeño de los docentes ante esta situación.

Cada uno de los docentes del área socio-histórica, de acuerdo a su experiencia docente centrará su atención, al manejo de los contenidos, programa y método de enseñanza, en función de lo que considere pertinente, lo que deriva en que estudiantes y docentes en ocasiones tengan diferentes conceptualizaciones, en torno a la manera de explicar, tratar y organizar dicho contenido.

El interés por evaluar a los docentes de la UPN específicamente los del área socio-histórica, es por la trascendencia no sólo escolar sino cotidiana que cobra la historia, por ello es prioritario, conocer cómo son impartidos los contenidos de ésta área, ya que tienen el mismo valor que el resto de las materias que conforman el currículum de la licenciatura en Psicología Educativa. Con ello, es importante observar cómo los docentes y sus estrategias educativas están favoreciendo el aprendizaje de la disciplina, conocimiento que redundará en beneficio del proceso educativo, no nada más de los estudiantes sino también del docente a nivel profesional.

Algunos autores (ANUIES [2000] y Magaña Echeverría, M.A. [2001]), consideran que la calidad de una institución de educación superior se respalda fundamentalmente en el grado de consolidación de su planta docente. La figura del docente ha constituido fuente de estudio y reflexión en el proceso de enseñanza. La idea de que su influencia en el aprendizaje del estudiante es esencial, parece haber dirigido a múltiples investigaciones respecto a su desempeño docente.

Dentro de las Instituciones de Educación Superior, los docentes cumplen un papel protagónico para el buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, porque es denominado comúnmente como la figura central en el proceso de enseñanza aprendizaje; por consiguiente, la calidad educativa va ligada con la calidad de los docentes, de ahí que las políticas y proyectos de desarrollo de la educación vayan dirigidas al docente y le encomienden una amplia diversidad de tareas.

Al docente socialmente se le ha asignado un papel preponderante para el desarrollo del Sistema Educativo Nacional, no quedando exentos los docentes de las Instituciones de Educación Superior, en ocasiones se les atribuye el éxito o fracaso de los estudiantes.

En el país, la evaluación parece ser importante para todas las instituciones educativas, muy especialmente en las Instituciones de Educación Superior se ha convertido en una fuerza impulsora para promover la calidad, la capacidad de respuesta y la responsabilidad social de la educación universitaria, permitiendo con ello ver las fortalezas y debilidades, dicho proceso evaluativo debe perseguir un carácter formativo; es decir, tender a la mejora y a la orientación de los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo en las universidades.

Un componente fundamental de un sistema de evaluación institucional es el referido a la evaluación docente, entendiendo por tal el desempeño de docentes, cátedras y áreas de investigación, importa destacar al respecto que la evaluación docente en la enseñanza no debe limitarse a los aspectos del desempeño en el aula, es decir, la evaluación del desempeño docente no hay que velar como algo particular del docente y ajeno a la institución, sino que debe abarcar el conjunto de personas, docentes y estudiantes, sus interrelaciones, programas y metodologías de enseñanza aprendizaje, ya que las actividades escolares se relacionan y no se puede ver de forma aislada sino que cada elemento forma parte del todo.

Con la evaluación del desempeño docente se persigue el desarrollo y el fortalecimiento sostenido de la función docente, a través de la reflexión individual que realice cada uno de los docentes, de la parte conclusiva de la presente investigación, obtenida de todos los análisis de las opiniones proporcionadas por parte de los estudiantes, a fin de potenciar los procesos pedagógicos mediante el reconocimiento de sus fortalezas y el mejoramiento de sus debilidades, con el propósito de favorecer mejores aprendizajes de los universitarios

El sentido de la evaluación docente es el de conocer y mejorar su desempeño, de esto se deduce que la evaluación no es un enjuiciamiento, para descalificar al docente, sino una herramienta para lograr la mejora en el ámbito de la educación. A través de la evaluación, se pretende determinar las fortalezas y debilidades del desempeño de las actividades docentes (cátedra, metodología de enseñanza, programas, etc) a efectos de potenciarlas y de mejorarlas.

La evaluación docente se ha constituido progresivamente como un dispositivo que va más allá de un simple procedimiento de medición y control, ahora se le concibe con fines formativos y de mejora del trabajo docente, a través de éste se pretende la mejora del trabajo docente con la finalidad de alcanzar la calidad educativa.

El docente al ser el actor más influyente en el proceso de enseñanza aprendizaje y de sus resultados, parece eminente que no queda fuera de las acciones evaluativas. Sin embargo, es un ejercicio problemático no sólo por su complejidad técnica, sino por las connotaciones éticas, sociales, profesionales y por las repercusiones sindicales y políticas.

En este sentido, la propuesta de evaluación que se empleo tiene un carácter principalmente formativo, donde se fundamenta en las bases del conocimiento educativo en materia de evaluación, que se justifica en la mejora de la actividad docente, que se dará a través de la reflexión, actualización y capacitación, así como de la disponibilidad del propio docente.

Por los factores antes mencionados tales como: importancia del área socio-histórica en la formación y quehacer profesional del psicólogo educativo, así como evaluar el desempeño docente como protagónico en su labor específica del aula, ver la evaluación como una herramienta para la mejora en el ámbito educativo y finalmente las características que envuelven a las materias del área socio-histórica, surge esta propuesta de evaluación del desempeño docente del área socio-histórica de la licenciatura en Psicología Educativa, mediante un cuestionario de opinión en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco), que perseguirá los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

Diseño, elaboración y aplicación de un instrumento de evaluación del desempeño docente del área socio-histórica de la Universidad Pedagógica Nacional (unidad Ajusco).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Evaluación del desempeño docente del área socio-histórica, a partir de la opinión de los estudiantes de la licenciatura en Psicología Educativa.
- b) Conocer la opinión de los estudiantes sobre el desempeño docente del área socio-histórica de 6° y 8° semestre de la licenciatura en Psicología Educativa de la UPN.
- c) Determinar si hay o no diferencias significativas en cuanto a la opinión que tienen los estudiantes del desempeño docente de 6° semestre del turno matutino con respecto a los del turno vespertino.

- d) Determinar si hay o no diferencias significativas en cuanto a la opinión que tienen los estudiantes del desempeño docente de 8° semestre del turno matutino con respecto a los del turno vespertino.

Para el alcance de este cometido se desprenden unos capítulos, que guiarán el orden temático y la investigación para llegar a una contextualización del objeto de estudio.

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN SUPERIOR

En el presente capítulo se dará un panorama general del proceso histórico de la educación superior en México. La educación superior ha sufrido una serie de cambios en cuanto a sus modalidades, con ello, se puede indicar que existen tres modalidades básicas de educación superior en el país: la normal, la tecnológica y la universitaria, que son atendidas por instituciones públicas y privadas. Este apartado abarcará hasta los años setentas, debido a que es en ésta década cuando se da el mayor crecimiento de las Instituciones de Educación Superior, entre ellas el surgimiento de la UPN, siendo ésta última el objeto central de evaluación del presente trabajo.

Proceso histórico de la educación superior

La educación superior a través del recorrido histórico adquiere una connotación importante debido a que muestra el surgimiento, desarrollo y conformación del sistema de educación superior en México desde la Colonia hasta los años setenta.

La educación superior universitaria se inicia en México en el siglo XVI al establecerse la Real y Pontificia Universidad de México creada en 1551, desde entonces ha estado a cargo del Estado mexicano. Los cursos se iniciaron el 25 de enero de 1551, impartándose seis cátedras: teología, sagrada escritura, cánones, leyes, artes, retórica y gramática; la cátedra de artes comprendía lógica, matemáticas, astronomía, física y ciencias naturales. Más tarde se creó la cátedra de medicina.

A partir de 1573 se fundan los colegios universitarios, con la finalidad de formar personal administrativo que pudiera realizar actividades eclesiásticas y civiles. Hacia finales del siglo XVIII, se habían establecido instituciones tales como: el Colegio de San Ignacio de Loyola (1767), la Real Escuela de Cirugía (1778), la Academia de Bellas

Artes de San Carlos (1781), el Jardín Botánico (1787) y el Real Colegio de Minería (1792).

Durante la reforma y el porfiriato 1867-1910, se promulgaron leyes que reestructuraron la educación superior y dieron origen al establecimiento de las carreras de medicina, veterinaria, ingeniería, jurisprudencia y arquitectura. Se creó la Academia de Ciencias y Literatura como máxima institución de educación; se eliminó la enseñanza religiosa y el control de la iglesia en este nivel educativo; se impulsó la filosofía positivista en la enseñanza.

El 17 de diciembre de 1885 se aprobó el establecimiento de la escuela normal para docentes. En el año de 1887 después de varios intentos fallidos, se crea la Escuela Normal de Profesores con carácter “nacional”.

Luego de la independencia de la nación, y una vez superado el caos político y social de los siglos XIX y XX, lo que provocó el cierre de la Universidad Real y Pontificia en 1830, 1857, 1861, y 1865, con sus posteriores reaperturas y refundación definitiva como Universidad Nacional de México en 1910, en la que se incluye la escuela de Altos Estudios dedicada a la formación de docentes de estudios superiores, pero de la que se excluye formalmente a las escuelas normales donde se da por concluido el proceso de separación de los docentes del nivel universitario con respecto a los de educación elemental.

En la primera década del siglo pasado, Justo Sierra reformó de manera integral la educación mexicana. En 1901 se crea el Colegio Nacional de Educación Superior a fin de coordinar el desarrollo de este nivel educativo, se funda la academia de Bellas Artes, el Conservatorio Nacional de Música y la Biblioteca del Museo Nacional.

En el periodo de la revolución 1910-1917, las autoridades gubernamentales no pudieron realizar planes de desarrollo de la educación superior. Sin embargo, se creó la Universidad Popular (1912), la Facultad de Humanidades (1914); la Universidad de Puebla y la Universidad Autónoma de Michoacán (1917). En el período

posrevolucionario (1917-1934) en los espacios universitarios se cree oportuno incorporar las actividades humanistas en contraposición al positivismo que hasta ese momento imperaba. La Universidad Nacional, a partir de 1920 se percibió como centro del saber del país, con la finalidad de dar a conocer la ciencia, posteriormente en 1929 se otorgó la autonomía a la Universidad Nacional. En 1933, se expidió una nueva ley orgánica, otorgando a la universidad la plena autonomía pero suprimiéndole la designación de “nacional”. Graves conflictos internos llevaron en 1944 a la expedición de una tercera ley, actualmente vigente, conociéndose así como Universidad Nacional Autónoma de México.

En otras partes del país empezaron a surgir instituciones educativas que no tenían antecedentes a lo largo de los tres siglos de la colonia: los Colegios Civiles e Institutos Científicos y Literarios de los estados, expresión clara de la independización de la tradicional educación religiosa. La multiplicación de estos colegios e institutos fue creciendo en todo el territorio nacional.

La Universidad de México, la Universidad Michoacana, la Universidad del Sureste, la Universidad de San Luis Potosí y la Universidad de Guadalajara, estas cinco universidades conformaron toda la presencia nacional de educación superior en los años veinte, más las pocas escuelas superiores de derecho y medicina, además de las escuelas técnicas.

La Universidad de Puebla y el Instituto Politécnico Nacional se crearon en 1937, este último fundado en el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas, el cual impulsó una política destinada a disminuir el papel de la universidad en el sistema de educación superior, que se fundamentaba en la necesidad de formar profesionales técnicos y una educación superior realmente popular. En 1940 se crea el Colegio de México, para 1951 se contaba solamente con seis universidades en los estados, las tres instituciones nacionales eran: La Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y el Colegio de México. Entre 1942 y 1949 se crearon seis universidades más: Sonora (1942), Sinaloa (1942), La Veracruzana (1944), Guanajuato (1945), Coahuila (1945) y San Luis Potosí (1949).

El 25 de marzo de 1950, representantes de once universidades y doce institutos superiores fundaron en la Universidad de Sonora, en Hermosillo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cuya finalidad es: ser un organismo de consulta, investigación y análisis, impulsar el desarrollo del sector educativo superior y establecer mecanismos de cooperación entre las instituciones. (Alfonso Rangel citado por Piñera, D., 2001, p.72)

En el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), se inauguró Ciudad Universitaria de la UNAM (1952). En el lapso de 1958-1970, se crearon los primeros centros de investigación aplicada y se inicio la descentralización de la actividad científica de la UNAM (1967). Después del movimiento estudiantil de 1968 la educación superior mexicana entra en una etapa de crisis. (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 1995, p.17)

En el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), se promulgó la Ley Federal de Educación (1970); las Instituciones de Educación Superior constituyeron el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (1971), como organismo promotor y coordinador del sistema científico y tecnológico del país.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, impulsó el programa nacional de formación de profesores (1972). En este periodo se advierte un florecimiento de la universidad mexicana, pues crearon la Universidad Autónoma Metropolitana (1973) en el Distrito Federal y muchas más en los estados de la República.

El sector educativo entre 1978-1982 se propuso varias metas, entre otras se señalaba ofrecer la educación básica a toda la población, así como vincular la educación terminal con el sistema productivo, mejorar la calidad y eficiencia del sistema educativo.

Este programa requeriría de un mayor número de aulas y de docentes. Con el objeto de cubrir esta última necesidad, y con la intención de elevar la preparación de los docentes, se creó por decreto una universidad que formaría a dichos docentes. Es así como en agosto de 1978 surgió la Universidad Pedagógica Nacional.

Modalidades y tipos de Instituciones de Educación Superior

La normal

Las escuelas normales fueron en muchos años instituciones de educación media superior y sus estudios se realizaban después de la secundaria, pero el tránsito al nivel superior implicó entre otras cosas la atención de estudiantes egresados de bachillerato y el desarrollo de un nuevo plan de estudios.

Todavía en la década de los sesenta, era común que los docentes de secundaria tuvieran estudios de normal básica por lo que hasta antes de 1984, se les otorgaba el título de docentes de educación primaria. Sin embargo, el título que se le otorgaba fuera de su ámbito académico se le concedía poco valor, puesto que los estudios de normal se consideraban como subprofesión, lo cual conllevó a tener varias implicaciones.

Los docentes que pretendían seguir estudiando, no podían ingresar directamente a estudios de posgrado, puesto que a sus estudios, en el mejor de los casos se les reconocía como bachillerato.

La opción tomada por el Estado mexicano de otorgarle el rango de educación superior a los estudios de normal, se justifica a partir de presentarla como una estrategia para elevar la calidad de la enseñanza. Esto llevó a que los estudios de educación normal se elevarán a nivel superior, otorgándole el carácter académico de licenciatura, requiriéndose para ello estudios de bachillerato como antecedente.

A partir de la política educativa que propone el gobierno de la Madrid surge el Plan 84, el cual pretendió entre otras cosas, contribuir a la modernización de las escuelas normales, convirtiéndolas en Instituciones de Educación Superior, lo que implicó modificar sus relaciones con el conocimiento y la enseñanza.

El Plan 84 planteó las siguientes medidas: a) establecimiento del bachillerato pedagógico; b) cambio de planes y programas en las normales estableciendo la licenciatura; c) formación de los docentes formadores de profesores, establecimiento de medidas que permitan a los maestros en servicio cursar la licenciatura; y d) cursos de capacitación y actualización para todo el magisterio. Estos puntos fueron los componentes que las autoridades llamaron como un sistema integral de formación de docentes. (Reyes,1985, p.24)

A partir de 1984, al elevarse los estudios de educación normal al grado de licenciatura, se integró este subsistema a la educación superior. Algunas características que presentan las escuelas normales es que ofrecen las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, así como educación especial, educación física y diversas opciones de posgrado.

Las funciones sustantivas que constituyen a las normales es la investigación, la extensión académica, la formación de docentes y la actualización, nivelación y capacitación de docentes, directivos y personal de apoyo.

La Educación tecnológica

Hace poco más de medio siglo se crearon los institutos tecnológicos, en una época en que había un sector industrial incipiente, las comunicaciones eran escasas y un importante sector de la población no tenía conocimiento de lo que era la educación tecnológica. Sin embargo, el Estado mexicano tenía entre sus objetivos fundamentales

impulsar la industrialización, mejorar las comunicaciones y propiciar el desarrollo tecnológico del país.

Las instituciones de educación tecnológica se establecieron para ofrecer a los jóvenes una alternativa de acceso a la educación superior más directamente vinculada con el mercado de trabajo y el desarrollo regional, y con el propósito de ofrecer a los estudiantes una formación teórico-práctica de carácter integral que habilite y forme individuos para hacer frente a los retos del desarrollo nacional.

En 1937 el Gobierno Federal crea el Instituto Politécnico Nacional (IPN), institución concebida como la culminación de una serie de esfuerzos realizados en el área de educación técnica, en la que se agruparon las escuelas superiores existentes, dependientes de la Secretaría de Educación Pública como la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Escuela Superior de Comercio y Administración, Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, más tarde se integraron otras escuelas al IPN.

La necesidad de proyectar a todo el país los beneficios de la enseñanza técnica, llevo a la creación de los institutos tecnológicos regionales, estableciéndose el primero en el año de 1948 en el estado de Durango. En 1991 se crearon las universidades tecnológicas destinadas a responder a las necesidades de cada región del país, mediante programas de duración corta y de alta calidad profesional que atiendan los requerimientos del desarrollo regional. Se establecieron como resultado de un convenio de corresponsabilidad de los tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal, con la participación de representantes de los empresarios locales, lo que ha permitido que estas universidades se adecuen a las necesidades de la zona y tengan un impacto favorable en el desarrollo de la misma.

En estas instituciones se tiene el propósito de formar ciudadanos para la vida democrática y productiva, a fin de favorecer la permanencia de los jóvenes en su lugar de origen y su subsecuente integración al trabajo, con lo cual se contribuye al desarrollo de la región. Los egresados de estos planteles tienen mayores posibilidades de empleo en la zona donde habitan y, además, adquieren una preparación que les permite realizar

posteriormente estudios superiores adicionales, conforme a sus necesidades laborales y a su vocación.

Las universidades tecnológicas son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales, que ofrecen carreras con programas de dos años para obtener el grado de técnico superior universitario.

Una característica de esta opción educativa es la vinculación con la industria local lo que se realiza de diversos modos. Se propicia que los estudiantes reciban parte de su entrenamiento como práctica en las empresas, siendo que en las universidades, consultan continuamente a éstas en sus decisiones sobre asuntos curriculares.

La formación práctica de los estudiantes abarca el 70% en promedio del tiempo de estudio, los cursos que se imparten en las universidades tecnológicas tienen una duración aproximada de 3000 horas, en tanto que las carreras de cuatro o cinco años, por lo general, cubren alrededor de 4500 horas en cuatro años. Si se considera que la totalidad de los estudios se cubre en un periodo de dos años, en las universidades tecnológicas, es notable el carácter intensivo de la formación que reciben estos estudiantes.

Educación universitaria

La educación universitaria brinda estudios para quienes hayan terminado el nivel medio superior que deseen ingresar a este nivel. Estos estudios están divididos básicamente en cuatro áreas las cuales son: área Físico Matemáticas y Ciencias de la tierra, área Ciencias químicobiológicas y de la salud, área administrativas y, área Ciencias Sociales y Humanidades, lo que permite ofrecer una amplia variedad de opciones de licenciaturas, motivo por el cual algunas difieren en sus tiempos de duración, es decir, el estudio de estos programas requiere un mínimo de cuatro años divididos en semestres, cuatrimestres o trimestres. Muchos estudios se realizan en cinco y algunos en seis años,

además del tiempo que el alumno necesite para la titulación. Con frecuencia un mismo programa es ofrecido por diferentes universidades.

Las finalidades de las universidades son las siguientes: a) impartir licenciaturas de acuerdo a las áreas de conocimiento que ofrecen; b) realizar investigación y c) difundir la cultura. Identificados así los fines para las que fueron creadas las universidades, su cumplimiento deberá corresponder a las características y condiciones particulares de cada institución.

Instituciones de Educación Superior: Públicas y Privadas

El sistema académico en México presenta diferencias debido a que existen Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas, una de sus diferencias estriba en el origen de sus fondos. Las universidades públicas son financiadas por el gobierno, a diferencia de las universidades privadas, las cuales obtienen su capital de instituciones privadas.

Las IES de carácter público pueden ser autónomas (descentralizadas del Estado) las cuales tienen personalidad jurídica propia, capacidad para designar sus propias autoridades, determinar sus planes y programas de estudio y ejercer su patrimonio.

Las universidades públicas y/o estatales son instituciones dependientes del gobierno federal, y existen instituciones públicas que son centralizadas lo cual implica ser dependiente del Estado y regulado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El Estado mexicano cuenta al menos con una universidad pública en sus 32 entidades federativas, cuya misión es brindar oportunidades educativas. Éstas universidades, además de ofrecer estudios a nivel licenciatura, hacen hincapié tanto en la investigación como en la enseñanza.

En estas instituciones se produce también casi toda la investigación en ciencia y tecnología que se realiza en México. Siendo que el 99% del conocimiento que se produce en México es gracias a las Instituciones públicas. (Ruiz, 2002)

Instituciones de Educación Superior de carácter privado

Dentro de las IES se engloba también la mayoría de universidades privadas, siendo así que a finales de la década de los treinta e inicios de los cuarenta se fomentó la educación superior particular, la cual empezó a desempeñar un papel complementario en la educación pública. Las universidades privadas han crecido en número de manera espectacular en años recientes, algunas apoyadas por patronatos que financian parte de sus actividades e infraestructura, además de apoyos que recibe de los gobiernos federal y estatal, como son, entre otros, la donación de terrenos para la construcción de sus instalaciones y la exención del pago de impuestos.

Dentro de estas décadas aparecieron y se fortalecieron instituciones importantes como la Universidad Autónoma de Guadalajara, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (Guadalajara), la Universidad La Salle y la Universidad Anáhuac (Cd. de México).

En 1950 México contaba en educación superior con 24 instituciones: 3 de carácter nacional, 12 universidades públicas en los estados, 3 institutos tecnológicos regionales y 6 instituciones particulares. En total, 18 instituciones públicas y 6 privadas. (Alfonso Rangel citado por Piñera, D., 2001, p. 72)

Entre las universidades particulares más conocidas se encuentra la Universidad Autónoma de Guadalajara, del Valle de México [*sic*], de las Américas la cual tiene financiamiento estadounidense. (Marco A. Morales citado por Piñera, D., 2002, p. 319)

La expansión del número de universidades privadas ha sido tal que, de 125 que tenía registrada la ANUIES en 1986, con una matrícula de 191 217 alumnos, en diez años, esto es en 1996, ya se había casi cuadruplicado su número, registrándose oficialmente 408 universidades privadas. (Marco A. Morales citado por Piñera., 2002, p. 320)

Este mosaico de instituciones y universidades tiene muy distintas capacidades financieras, académicas, programáticas y de infraestructura para sus actividades específicas, lo que hace un sistema nacional de educación superior sumamente variado.

Esto es a grandes rasgos el sistema nacional de educación superior en México, que atiende también a gran parte de la población estudiantil que cursa la educación media superior, bachilleratos y preparatorias, así como la mayoría de los programas de posgrado en todo el país.

Creación de la Universidad Pedagógica Nacional

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), parte de un proyecto educativo que establecen el presidente José López Portillo y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con el fin de controlar a uno de los sectores más numerosos de la población: a los docentes de educación básica y media básica.

A partir del sexenio portillista se enfatiza la idea de crear una universidad para los docentes, como el medio idóneo para continuar con la profesionalización del magisterio y en consecuencia, elevar la calidad de la educación en nuestro país.

En los orígenes de la creación de la UPN había dos proyectos diferenciados, por un lado, el de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública quienes pensaban en formar a la élite del magisterio; y, por otro lado, el proyecto del SNTE, que pensaba en una formación que llegará a todos los docentes y así tratar de detener el descontento que se había suscitado debido a los bajos salarios y a la pérdida del reconocimiento social del magisterio.

La fundación de la Universidad Pedagógica Nacional responde a los propósitos del Estado que no puede aumentar los salarios magisteriales, y sólo les ofrece un medio para que continúen su preparación y también permite que el SNTE siga controlando a este sector.

El presidente López Portillo propone mejorar y consolidar el sistema de docentes de educación básica y media básica mediante la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, una universidad de los docentes y para los docentes. Dicha universidad ofrecía a los docentes la posibilidad de mejorar el modelo educativo del normalismo.

La Universidad Pedagógica Nacional era una de las seis prioridades educativas del gobierno debido, entre otros factores, que a través de la profesionalización del magisterio se elevaría la calidad de la educación.

A través del discurso que ofrece el Secretario de Educación, Fernando Solana Morales manifiesta que la calidad de la educación depende del trabajo que realicen los responsables del sistema educativo, dicho aspecto se obtendrá a través de la calidad del magisterio por ello nace la UPN.

El proyecto UPN provocó la confrontación entre el SNTE y el Estado por tener el control del mismo. El Grupo Vanguardia Revolucionaria que controlaba mayoritariamente los mandos del SNTE exigió al gobierno la creación de la Universidad Pedagógica Nacional.

El grupo Vanguardia Revolucionaria de Origen sindical que utiliza al SNTE como instrumento básico de poder, el proyecto tiene dos significados muy claros: le permite establecer su prestigio y autoridad sobre la base magisterial, al presentar las nuevas oportunidades de educación como una conquista, una reivindicación gremial que es especialmente importante porque la posibilidad de incrementos reales del salario está cerrada, por otro lado le permite obtener el control de una universidad centralizada, representa para este grupo burocrático-gremial una herramienta inmejorable por consolidar su dominio sobre la organización sindical. (Pacheco, 1998, p. 13).

Para el proceso de surgimiento de la UPN se enfatiza que dicha institución con el respaldo absoluto de medio millón de docentes, autoridades y pueblo. Además del apoyo que le dan las Normales Superiores de México, Guanajuato, Michoacán, Puebla, Tlaxcala, Morelos y otras entidades federativas, así como de estudiantes de licenciatura procedentes de provincia.

La SEP aspira a formar cuadros modernizadores de una institución pequeña y eficiente, que tuviera el carácter de nacional y que absorbiera al sistema normalista. El SNTE por su parte, pretendía que la UPN fuera una universidad a la que sólo pudieran ingresar los docentes normalistas, y que no tuviera el carácter de nacional.

Al iniciar el gobierno de José López Portillo, la Coordinación de Enseñanza Normal emitió un anteproyecto de Universidad Pedagógica; éste, contenía el modelo de la institución y una propuesta de Ley Orgánica. En el proyecto se proponían: 1. la creación de un aparato administrativo centralizado para la formación de maestros en todos los tipos educativos y en los diversos niveles de enseñanza media superior, licenciatura, maestría y doctorado. 2. La Universidad Pedagógica debería absorber todos los programas dependientes de la SEP y tendría facultades para controlar y coordinar

instituciones de este tipo dependientes de los gobiernos y particulares. Y, 3. la Universidad Pedagógica tendrá como funciones: la docencia, la investigación pedagógica y la difusión de las ciencias de la educación. Para cumplir sus funciones la Universidad Pedagógica será una red nacional, con tantas unidades regionales como sean necesarias. (Pacheco, 1998, p.13)

En 1977 se integra el anteproyecto de la SEP a la propuesta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, respecto a la fundación de la Universidad Pedagógica.

El SNTE considera que únicamente otorgando una universidad para los docentes se logrará frenar sus demandas laborales y sociales, así como su deseo de alcanzar una vida más digna con un salario justo y equitativo, con condiciones laborales adecuadas.

La idea de profesionalización del magisterio parte del supuesto de que los docentes deben equilibrarse respecto a los universitarios mediante los estudios de licenciatura, maestría y doctorado pues se consideraba el saber normalista inferior al saber universitario, con la cual se desvalorizaba la importancia del docente.

A lo largo del proceso de la UPN se observa la confrontación entre la SEP-SNTE, del cual surgirán dos proyectos distintos: uno escolarizado para la Unidad Ajusco y otro denominado SEAD (Sistema de Educación a Distancia) con 74 unidades regionales en todo el país.

Todas las unidades UPN distribuidas en el Distrito Federal y en provincia, contarían para su funcionamiento con los recursos otorgados por el gobierno federal en el presupuesto de la SEP. El propósito inicial de la UPN es contribuir a elevar la calidad de la educación en México y constituirse en institución de excelencia para la formación de los docentes.

El 25 de agosto de 1978 se publicó el decreto de creación de la UPN el cual señalaba lo siguiente: la Universidad Pedagógica Nacional será un organismo de educación superior desconcentrado de la SEP, ofrecerá servicios de educación superior encaminada a la

formación de profesionales de la educación. Entre sus funciones estarán: la docencia a nivel superior, investigación en materia educativa, difusión de conocimientos relacionados a la educación y cultura general, para ingresar a ella será requisito indispensable concluir con los estudios de educación normal y bachillerato. La Universidad Pedagógica expedirá constancias, certificados de estudios, diplomas, títulos profesionales y grados académicos como formas de acreditación.

El Secretario de la SEP, Fernando Solana propuso establecimientos similares a la UPN para atender las necesidades de servicios educativos en regiones determinadas del país. El 1 de septiembre del mismo año, el presidente José López Portillo anuncio el inicio de actividades. Se propuso medidas que garantizarían que docentes y estudiantes de la naciente institución educativa fueran de procedencia normalista (no universitarios).

Inicialmente se diseñan para el Ajusco cuatro licenciaturas (Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación). La presión del SNTE asegura la incorporación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, que se denominó Plan 75, que hasta ese momento impartía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, y establece una serie de mecanismos que permiten asegurar la exclusividad normalista para integrar la planta estudiantil y docente en las universidades del país. La UPN, ha establecido los sistemas a distancia, semiescolarizado e intensivo para propiciar que el docente-estudiante continúe sus estudios a nivel profesional.

El rector de la UPN sería designado por la SEP con base en una terna presentada por el SNTE. La estructura administrativa estaría conformada por un rector, un vicerrector, un oficial mayor y diversas divisiones académicas centrales, regionales y locales. La Universidad se definía, fundamentalmente como una institución para el magisterio, que aunque no negaba la aceptación de bachilleres como estudiantes sí exigía exclusividad en la planta docente, todos los docentes tendrían que ser egresados de las normales.

En el Decreto de Creación manifestaba que la UPN sería una universidad pequeña, diferente y paralela a las normales, en donde se establecía una estructura vertical con pocas instancias centrales de gobierno, las más sobresalientes eran la Rectoría y la Secretaría Académica, un Consejo Académico y uno Técnico, órganos sin participación del SNTE.

Reclutamiento de los docentes de la UPN

Es importante resaltar que en un buen número de Instituciones de Educación Superior no tienen procedimientos especiales para el reclutamiento de su planta docente, sin que ello signifique que no existan en algunas de ellas mecanismos para llevar a cabo su reclutamiento. En consecuencia ha prevalecido una diversidad de formas de contratación del personal docente de las IES, estas van desde las relaciones personales de directores y jefes de departamento que permiten invitar a la docencia a personas ya conocidas con determinadas especialidades hasta las solicitudes de los propios interesados para impartir clases.

Para la conformación de la planta docente de esta casa de estudios, el reclutamiento se originó inicialmente por invitación a docentes de otras Instituciones de Educación Superior, este proceso se realizó generalmente con personas que se dedicaban al ejercicio de su profesión y que impartieran asignaturas.

El procedimiento anteriormente descrito se mantuvo por algún tiempo, sin embargo, intervinieron factores que modificaron notablemente las condiciones en que se realiza la contratación de docentes.

La masificación de la matrícula en las últimas dos décadas llevo a las autoridades de las instituciones a contratar profesores de manera improvisada, ocupando en importantes labores docentes a alumnos pasantes o alumnos recién egresados. Este factor determino, en buena medida la configuración actual de la planta académica de las IES. (ANUIES, 1995, p. 65).

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

Es importante destacar que en México no existen concursos nacionales para el ingreso de los docentes o investigadores a la carrera académica. Cada institución de educación superior elabora sus propios criterios y procedimientos para determinar el ingreso, promoción y permanencia del personal académico.

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

En el caso de la UPN desde 1979 existe una Comisión Académica Dictaminadora la cual cuenta con un ordenamiento legal, 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, 2002)

El funcionamiento de dicha comisión es regulado conforme lo establece el Acuerdo número 31, que fue emitido el 29 de junio de 1979, por el Secretario de Educación Fernando Solana.

En algunas instituciones estos reglamentos han tenido efectos positivos, aunque en otras, los problemas tienen 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.

En todas las Instituciones de Educación Superior sin excepción de la UPN-Ajusco se ha dado el reclutamiento del personal docente de manera muy semejante es decir; contratar por invitación a recién egresados de nivel superior, así como, normalistas que carecían de una formación y experiencia docente a nivel superior.

La promoción del personal académico se encontrará sujeta a previo dictamen de la Comisión Académica Dictaminadora (CAD), el cual sólo se fundará en la comprobación que efectúe dicha Comisión de los méritos académicos correspondientes a la categoría y nivel a que aspire el interesado.

La organización y funcionamiento de la CAD quedará integrada por cinco miembros designados por el Secretario de Educación Pública, propuestos por el Rector de dicha casa de estudios.

La CAD tiene las facultades de evaluar, así como tomar la decisión del ingreso y clasificación del personal docente de la UPN. Todo lo anterior obedece a lo establecido en el Acuerdo número 31 y lo manifestado en la convocatoria.

En la convocatoria que publica la CAD, contempla lo siguiente: Licenciatura que solicita docentes, el número de plazas que se ofrecen, categoría (nombramiento), sueldo mensual, funciones que deberá realizar el aspirante a la plaza, en caso de ser seleccionado, los requisitos que debe cumplir el aspirante, requisitos generales (acta de nacimiento, currículum vitae, título, entre otras).

El único mecanismo que sustenta la estructura académica y organizativa, se encuentra plasmado en el Reglamento Interior de Trabajo del Personal académico de la UPN (1983), que continua vigente. Este reglamento establece las condiciones de trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional tales como: los derechos y obligaciones del personal académico, las obligaciones y facultades de la UPN, así como también las categorías y niveles del personal académico, selección y promoción del personal académico, entre otros.

En el Reglamento se establece que el personal académico se clasificará en categorías tales como: (SEP, 1983)

- Ayudantes
- De asignatura
- Asociados y Titulares
- Técnicos docentes
- Y visitantes

Los ayudantes tendrán que colaborar en el proceso de las actividades académicas, que están a cargo de docentes de categorías académicas con más alto rango. Para la categoría de asignatura, impartirán clases, el rango de horas puede variar según el nombramiento.

Para los docentes de medio tiempo (veinte horas semanales) y tiempo completo (cuarenta horas semanales), están insertados en la categoría de carrera. Estos docentes tendrán que impartir clases que le sean asignadas, las cuales son establecidas por el Consejo Académico, asimismo deberán participar de acuerdo a su categoría y programa de trabajo en el diseño y producción de materiales didácticos, prestación de asesorías docentes a estudiantes y pasantes, investigación, etc.

Los técnicos docentes planearán y vigilarán en cuanto al material bibliográfico, apoyarán los trabajos técnicos de laboratorio y prácticas de campo.

Los docentes visitantes son aquellos que están en la universidad por convenios que realizan con ésta, cumplen funciones docentes por un tiempo, mientras que algunos docentes de base están de año sabático, permiso, entre otros.

El objetivo de presentar como se ha llevado a cabo el crecimiento de las Instituciones de Educación Superior en México, es debido a que factores de diversa índole (políticos, económicos y sociales) influyen en el crecimiento de las instituciones universitarias, muchas veces dejando de lado el objetivo principal de la educación, que es una enseñanza de calidad, es decir, desde la creación de las universidades, siempre se trata de responder a las necesidades y peticiones de determinado sector de la población, pasando a un segundo plano, una educación de calidad.

Como se pudo observar durante este recorrido se habla de cómo algunas instituciones eran descalificadas y se les otorga el grado de licenciatura, otras se originaron por la industrialización que iba teniendo el país, mientras la educación universitaria brinda otra opción, las universidades privadas. Finalmente se tiene la creación de otra universidad pública en el DF., la UPN, el principio de ésta se debe a una serie de conflictos políticos, económicos y sociales.

Así, el crecimiento de las IES se debe a una gama variada de factores como: desacreditación, avance del país, a la insuficiencia de las instituciones públicas, al crecimiento de la demanda en éste nivel educativo, entre otros. Lo fundamental del asunto no es el crecimiento de las instituciones universitarias, sino que, a medida que éstas crecen se necesitan docentes para cubrir las plazas.

El reclutamiento que llevan a cabo las instituciones, es debido a que cada una de ellas tienen determinadas actividades específicas acorde al área de conocimiento, la forma de enseñar va a variar, muy probablemente en el aspecto teórico los docentes cumplen o cubren los requisitos para su contratación, pero es interesante revisar la formación psicopedagógica, de la cual carecen muchas veces para impartir cátedra dentro de las universidades.

El crecimiento de las IES, las modalidades que se derivan de ella, el reclutamiento de docentes, entre otros factores, sin duda repercutirán en el ámbito de la educación, sin dejar de lado la actividad primordial del docente, qué es la enseñanza.

El desarrollo del presente capítulo, permite observar las dificultades, deficiencias y demandas sociales que han provocado en el mayor de los casos el surgimiento de las IES, lo que ha redundado en diversos mecanismos de reclutamiento de la planta docente en el nivel superior, como se puede indicar permite conocer las características en la cual se crea la UPN, cuál ha sido su misión, visión, así como, qué tipo de formación ofrece.

Todo lo anterior posibilita tener un consenso de la educación superior, así como del objeto de evaluación, que son elementos que contribuyeron a la elaboración y diseño del instrumento, es decir, permitiendo adecuar conforme a las características propias de la institución.

El crecimiento de los servicios de educación superior, como ya se vio en este recorrido histórico, ha continuado a lo largo de los años, a la vez que se implementaron políticas y decisiones de planeación, operando programas de diversa naturaleza orientados al mejoramiento de la calidad de la educación y la ampliación de la capacidad de respuesta ante las exigencias del desarrollo nacional, ha sido una constante dentro del sistema de educación superior y en las mismas universidades e instituciones que lo conforman.

En las diferentes modalidades de educación superior, tanto públicas como privadas el proceso histórico de las IES no ha tenido un crecimiento lineal, donde cada una de éstas surge con diferentes características, tal es el caso de la UPN quien recluta al personal docente a través de varios mecanismos, ya sea por invitación, Comisión Académica Dictaminadora, entre otras.

Es así que en las diferentes Instituciones de Educación Superior al docente se le ha encomendado diversas funciones sociales, profesionales e institucionales que se han tornado a través del tiempo. Es por ello que en el siguiente capítulo se mencionará a cerca de las distintas funciones que se le han encargado al docente, algunas de ellas son:

la enseñanza y sus diversos enfoques que pueden llegar a concretar mediante su práctica, vista ésta como una herramienta para su formación, es decir, a partir de la práctica que van adquiriendo los docentes dentro del aula en la enseñanza de los contenidos, esto les proveerá para adquirir experiencia, llevándolos a una formación docente para ser mejores profesionales de la educación.

CAPÍTULO II. ENTORNO A LA ENSEÑANZA

En este capítulo se brindará en un primer momento qué se entiende por enseñanza, así como sus diferentes concepciones que se tienen sobre ésta, esto permitirá encaminar hacia los enfoques que se tienen de la enseñanza en educación superior. En un segundo momento se abordará la práctica como formación del docente, así como también las funciones que le son encomendadas y que debe desempeñar dentro del ámbito educativo.

Entorno al concepto de enseñanza

Debido a que la evaluación resulta compleja y no tiene sólo un objeto de estudio, se tiene que determinar qué se desea evaluar. Dentro del ámbito educativo se encuentran: estudiantes, docentes, recursos didácticos, interacción grupal, etc; esta investigación se centrará en la evaluación del desempeño docente (actividad de la enseñanza).

La función específica que se le ha atribuido al docente es guiar la enseñanza en el contexto educativo, el cual será encargado de llegar a concretar los contenidos curriculares a través de la enseñanza (organización, conocimiento, acciones, estrategias, etc).

A continuación se hablará de la enseñanza y su importancia, así como de los enfoques que se dan en este contexto (ámbito educativo).

La enseñanza que ofrece el docente al estudiante es importante, ya que el objetivo del docente será producir nuevo y/o cambios de conocimientos en el estudiante, es decir, lograr un aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes.

El concepto de calidad en la educación, y particularmente en el ámbito educativo ha sido específicamente objeto de investigación los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como sus diferentes actores que participan en dicho proceso, es por ello que la enseñanza se concibe de distintas formas debido al grado de complejidad que implica ésta, dando como resultado una heterogeneidad de enfoques que se llevan a la práctica, vista esta como una herramienta para su formación docente, a través de estos enfoques que se establecen tanto académica, profesional y socialmente se encomiendan funciones que le son encargadas en la realización de la tarea docente.

Existe una variedad de conceptualizaciones entorno a la enseñanza debido a que diversos autores definen a ésta, a partir de sus elementos más significativos: interacción con el contenido, evaluación e intereses, percepción del contexto, acción en el aula, docentes y estudiantes.

La principal vía que toma el docente y el estudiante para lograr los objetivos fijados en el currículum para impartir o asimilar el contenido de ese currículum es el método de enseñanza, el cual supone la interrelación ineludible de docente y estudiante, durante este proceso el docente organiza la actividad del estudiante sobre el objeto de estudio, y como resultado de esa actividad, se produce por parte del estudiante el proceso de asimilación del contenido de la enseñanza.

Para comprender el proceso de enseñanza, es necesario explicar las concepciones en torno a ésta, para ello se retomarán algunos autores (Yacoliev, 1984; Labarrare, 1988; Sacristán, 2000) que han realizado concepciones sobre la enseñanza.

La enseñanza es una actividad compleja, que abarca diversas habilidades y competencias técnicas de resolución de problemas, tales como la selección, planificación, organización, presentación y evaluación de los contenidos de aprendizaje. Sin embargo, y además de estos aspectos técnicos, la enseñanza comprende también una dimensión profesional, la cual requiere elaborados procesos de identificación de problemas y de toma de decisiones en situaciones públicas de interacción, caracterizadas por la ambigüedad y por la dificultad para verificar sus propios

resultados. (Comisión Técnica de Evaluación de la calidad docente [CTECD], 1996, p.15)

La enseñanza como el proceso de impartición y elaboración de los conocimientos así como del desarrollo de las capacidades y habilidades, constituyendo la base de este proceso la actividad cognoscente de los estudiantes y a su vez las características más esenciales del proceso docente educativo. En el proceso de enseñanza el maestro representa fundamentalmente el organizador; crea las condiciones para que los alumnos puedan aprender de forma productiva y racional. (Yacoliev, 1984)

La enseñanza se caracteriza por un elevado nivel de organización y planificación de todo el trabajo escolar, que permite que la dirección de este proceso parta de exigencias comunes para todos los estudiantes (no se desconocen las particularidades individuales de ellas en el proceso de aprendizaje).

La enseñanza pretende lograr que los estudiantes adquieran no sólo conocimientos, sino también desarrollen las capacidades, las habilidades y hábitos que les permitan una elevada formación intelectual y con ello el desarrollo de la independencia cognoscitiva.

Mediante la enseñanza los alumnos se apropian de los fundamentos de las ciencias y desarrollan habilidades y hábitos para expresar con corrección su pensamiento y para estudiar independientemente desarrollándose en ellos una concepción del mundo. (Labarrere y Valdivia, 1988).

La enseñanza y el aprendizaje es de naturaleza contradictoria pues de una parte la dirección supone la existencia de objetivos a alcanzar por una adecuada planificación, organización y control, y por otra parte, el aprendizaje esta unido a la autoactividad de los estudiantes, de tal manera que las formas más productivas de aprendizaje son aquellas en los que los estudiantes despliegan mayor actividad.

Toda enseñanza, cualquiera que sea, presupone docentes y estudiantes, una actividad que constituye una unidad y no puede existir una sin la otra.

Los diferentes autores coinciden en que la enseñanza es el camino, la vía, la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje; es el sistema de procedimientos; la forma de estructuración de la actividad para transformar el objeto, para resolver el problema, para lograr los objetivos.

La actividad de enseñanza se estructura correctamente buscando sus resultados en la transformación que se produce en el estudiante al apropiarse de los nuevos contenidos de una manera activa y creativa, pudiendo lograrse cuando el docente estructura y organiza el proceso educativo respondiendo a la implicación del estudiante para adquirir los conocimientos, para lo cual el docente debe utilizar métodos que permitan que el estudiante aprenda a aprender, que se sienta responsable y comprometido con sus resultados, que comprenda que sólo con su preparación consciente y sistemática podrá demostrar que ha aprendido, que sabe porque sabe hacer, que sus estructuras cognitivas han aumentado como resultado de su aprendizaje.

Las diferentes conceptualizaciones de enseñanza se definen en torno a los modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes que aseguran el dominio de los conocimientos, desarrollo de competencias, habilidades y destrezas que se llevan a cabo en la actividad práctica, así como en el proceso formativo en general.

La formación del docente en todos los niveles educativos, particularmente en el medio superior y superior, es una labor que trasciende por mucho a la mera capacitación en aspectos técnicos-pedagógicos y se ubica en un plano más abarcante y complejo, en el que convergen la ética, la construcción de nuevos valores, el establecimiento de compromisos claros con la sociedad y, finalmente, la reestructuración de las instituciones educativas en ir renovado el sistema educativo nacional.

El papel del docente trasciende con mucho en el ámbito del aula, la escuela y lo convierte en participe principal de procesos sociales más amplios y más complejos que lo meramente técnico-académico y/o laboral-salarial.

Después de haber presentado las diferentes conceptualizaciones de la enseñanza, en el siguiente apartado se expondrán las perspectivas más predominantes que se presentan en la enseñanza universitaria.

Enfoques sobre la enseñanza en educación superior

1. La enseñanza como transmisión

Esta perspectiva ha gobernado explícita e implícitamente en la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las Instituciones de Educación Superior. De acuerdo con Díaz, Barriga A, F. y Hernández Reyes, (2001) se le ha denominado tradicional, verbalista o unidireccional, debido a que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los educandos.

Dentro de este enfoque la función del docente es la transmitir un conjunto de conocimientos que son emanados por el currículum.

La enseñanza es entendida como un proceso de transmisión de conocimientos y adquisición. El docente es concebido como un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico, cuanto más conocimiento posee mejor podrá desarrollar su función de transmisión; su formación se vincula estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.

El proceso de transmisión de los conocimientos por parte del docente no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. Gimeno y Pérez (2000) dicen que el conocimiento de los docentes se concibe como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, y su tarea es la exposición de los componentes fundamentales de las disciplinas.

Desde este enfoque, la relación es básicamente unidireccional y va del docente al estudiante. El primero actúa fundamentalmente como un expositor: informa, motiva y explica; además, decide qué se enseña y cómo se evalúa. El estudiante permanece pasivo y tiende a desarrollar habilidades para cumplir con los requerimientos planteados.

El rol del docente es el de un operario o técnico que aplica los planes, programas o metodologías, por ello, no deja de ser el centro de la actividad educativa, es en el cual recae la responsabilidad de la misma, es el eje fundamental de la información. El docente es el experto y sabe más, quien organiza y maneja cualitativamente mayor dicho conocimiento.

La enseñanza universitaria desde esta orientación no conflictúa al estudiante, ya que tiene un manejo de los conocimientos por medio de los libros y las explicaciones del docente.

Dado el carácter de la enseñanza, el estudiante es el único responsable en su trabajo instructivo, existiendo una independencia de su práctica con la del docente, la cual es verificada por preguntas que realiza el docente acerca del conocimiento que este posee.

La exigencia de los contenidos disciplinares, no pueden ser incorporados de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria. Este tipo de conocimiento es difícilmente aplicable a la práctica y, por lo mismo, fácilmente olvidable y olvidado.

2. La enseñanza vista como un proceso de guía.

En este enfoque la comunicación toma un carácter bidireccional; es decir, el emisor principal es el estudiante, donde el papel del docente es coordinar y adecuar las actividades tomando en consideración el nivel de comprensión de los estudiantes.

El punto de partida de este enfoque se desplaza del profesor al estudiante. Es así, que la enseñanza se concibe como un proceso de dirección y apoyo concertando técnicas diseñadas para asegurar que el estudiante aprenda. (Ramsden, 1992)

Dentro de éste enfoque cobra relevancia el cómo dirigir el aprendizaje de los estudiantes, originando que los contenidos disciplinares queden como trasfondo.

El aprendizaje de los educandos se percibe como una cuestión compleja debido a que los contenidos disciplinares son difícilmente traducidos a la práctica cotidiana. Para comprender la práctica mediadora del currículum es necesario plantear el problema, que surge cuando se quiere trasladar la riqueza cultural académica para provocar la transformación de la cultura empírica de los educandos. (Gimeno, 2001)

En el docente recaerá la actividad de lograr un desarrollo autónomo y un pensamiento analítico, el cual es considerado como el remedio del proceso de aprendizaje.

Asimismo, el docente debe emplear un acervo definido de estrategias que puedan ser utilizadas para proveer la comprensión de los estudiantes. Algunas de las estrategias que son utilizadas comúnmente por el docente son: técnicas para motivar a los estudiantes, promover la discusión, desarrollar proyectos por medio de la utilización de asesorías.

Como medida de mejora de la enseñanza, estriba en ampliar la gama de técnicas de organización y motivación que los docentes deben poseer para tener una base que haga posible la mejora de la enseñanza.

Desde éste enfoque, el docente es visualizado como el encargado de dirigir y apoyar las actividades que se llevan a cabo en la vida del aula.

3. La enseñanza: una forma de integrar la práctica educativa.

La enseñanza, desde éste enfoque hace referencia a la actividad y a los agentes que participan en ella, la actividad, sus encargados y su contexto se han desligado en muchos casos de los contenidos a los que sirve, ésta es comprendida como una actividad creativa que despierta procesos tendientes al cambio cognitivo del estudiante. El contenido disciplinar de un currículum, es visto como el elemento que determina la actividad y el contenido: clima pedagógico, docentes, materiales.

Para comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe tenerse en cuenta que el educando también influye en los resultados de aquellos procesos, como consecuencia de sus elaboraciones personales. (Gimeno, et al. 2000)

Este enfoque asume que el estudiante no es un pasivo, receptor de estímulos, y que el conocimiento no es nunca una mera y fiel copia de la realidad, sino una verdadera elaboración subjetiva.

La enseñanza debe interpretarse como una red de intercambio, creación y transformación de significados. Los procesos de aprendizaje son procesos de creación y de transformación de significados.

La intervención del docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los estudiantes y el conocimiento, de modo que se enriquezca y potencie los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes.

Esto significa que en la interacción educativa no hay sólo una asistencia del docente al estudiante, sino ambos gestionan de manera conjunta la enseñanza. Los docentes, desde éste enfoque se preocupan principalmente por el desarrollo intelectual de los estudiantes, el análisis y la solución de problemas constituyen sus medios básicos de enseñanza y son los mejores instrumentos que usa para probar las aptitudes de los estudiantes.

Asimismo, la enseñanza permitirá distinguir aquellas equivocaciones que tengan los estudiantes acerca de un contenido, donde el docente tendrá que crear un clima para intervenir y cambiar dichas ideas equivocadas que estos puedan presentar. El docente tomará en cuenta las dificultades que surjan durante su aprendizaje, a partir de esto, el docente tendrá una guía, la cual irá marcando su práctica.

El objetivo de ésta enseñanza es llegar a una actividad reflexiva a través del diálogo y la escucha entre los docentes y estudiantes como herramienta para tender a una mejoría de la misma.

Desde ésta perspectiva se logra compilar los dos enfoques anteriormente comentados en el presente capítulo, reorganizándolos y dando un tratamiento más completo acerca de la enseñanza.

Los enfoques anteriormente revisados abordan, cómo enseñan los docentes en las diversas Instituciones de Educación Superior lo que permite destacar las diferentes características que presentan los enfoques de la enseñanza en este nivel educativo. Estos cobran relevancia debido a que permiten distinguir las diversas prácticas docentes, lo que ayudará a contar con elementos para dar pauta a una evaluación del desempeño docente, encaminada a la reflexión de la práctica docente.

Las acciones y propuestas de la educación superior en el siglo XXI deberán llevar condiciones de calidad y eficiencia que impone el tiempo moderno. Por ello la docencia universitaria requiere, de bases teóricas para construir y analizar las prácticas docentes

específicas y para estar en condiciones de generar innovaciones en la enseñanza. (Alfonso Rangel citado por Piñera, D., 2001, p. 104)

La práctica como formación del docente

Un elemento importante para la realización de los objetivos de una institución educativa será el docente, ya que como se mencionó anteriormente la calidad de una institución y el papel protagónico de un buen desarrollo de la enseñanza, recae en el docente, por lo tanto, la formación del docente será un factor importante más no determinante para los fines que se buscan, sin embargo, esto no significa que el docente sea el único y que de él va a depender el éxito o fracaso de los estudiantes, así como de la institución y fines de la educación.

En seguida se expone cómo es la formación del docente a nivel superior, de las instituciones que hay para su formación, y finalmente las visiones de algunos autores sobre ésta.

La labor de los docentes se enfrenta con dificultades cada vez mayores en la medida en que las condiciones para la enseñanza se modifican de forma acelerada y su situación profesional se ve sometida a exigencias nuevas y amplias existiendo una mayor exigencia social al sistema educativo y a los docentes, a quienes se atribuye una gran responsabilidad.

La formación del docente a nivel universitario se adquiere a través de la práctica existiendo con ello un respaldo teórico (formación académica), particularmente en el nivel superior, es una labor que trasciende más allá de la capacitación de aspectos técnicos-pedagógicos y se ubica en un plano más abarcante y complejo, en el que convergen la ética, la construcción de nuevos valores y el establecimiento de compromisos sociales.

Cabe indicar que en los otros niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) existe una formación específica para poder ejercer la práctica educativa, es decir, la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, que se encarga de formar docentes para preescolar; La Benemérita Escuela Nacional para Maestros y la Escuela Normal Superior, donde la segunda forma a docentes para el nivel primaria y la última para nivel secundaria, lo que en el nivel universitario no sucede.

El desarrollo profesional de los docentes está estrechamente relacionado con sus objetivos o con sus experiencias en su carrera docente. Las razones por las cuales se incorporaron a la enseñanza y las aspiraciones que poseen influyen en la valoración de su trabajo y en las actitudes que adopta hacia los cambios de la enseñanza.

Los docentes van construyendo su propia personalidad docente a lo largo de su práctica, para la cual la práctica es el espacio privilegiado y casi exclusivo de formación ante la ausencia de una formación docente como tal.

El aspecto fundamental de la formación es la práctica, ya que se parte de definir la profesión docente como una profesión eminentemente práctica.

La práctica docente es una de las muchas actividades que realiza un docente, ésta actividad tiene una significación muy especial en el contexto de las actividades e incidirá en las características de su proceso formativo como docente.

Dado que no existe una formación docente propiamente se llega a creer que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación pedagógica suele pasar a un segundo plano, dado que se considera que cualquier profesional con buena formación académica podrá orientar la enseñanza.

El docente a través de su práctica va desarrollando competencias y técnicas que le permitirán desenvolverse como un enseñante. Es así, que adquiere una posición de técnico de la enseñanza o un aplicador del currículum, y no es visto como un intelectual, reflexivo de la actividad que desempeña.

Como se puede observar no existen instituciones formadoras de docentes universitarios, es así, que todas las actividades que llevan a cabo los docentes en gran medida tienen un sentido formativo, el cual le contribuirá a su formación.

La formación como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que realiza bajo el doble efecto de una maduración interna y de ocasiones de aprendizaje de encuentros, de experiencias. (Ferry, citado por Reyes, 1993, p. 62)

A partir de ésta definición puede establecerse que no toda actividad que se realiza en la escuela es formativa, debido a que hay actividades prácticas que no lo son, es decir, que la práctica no es formativa en sí misma sino esta acompañada de un proceso de reflexión sobre lo que se hace.

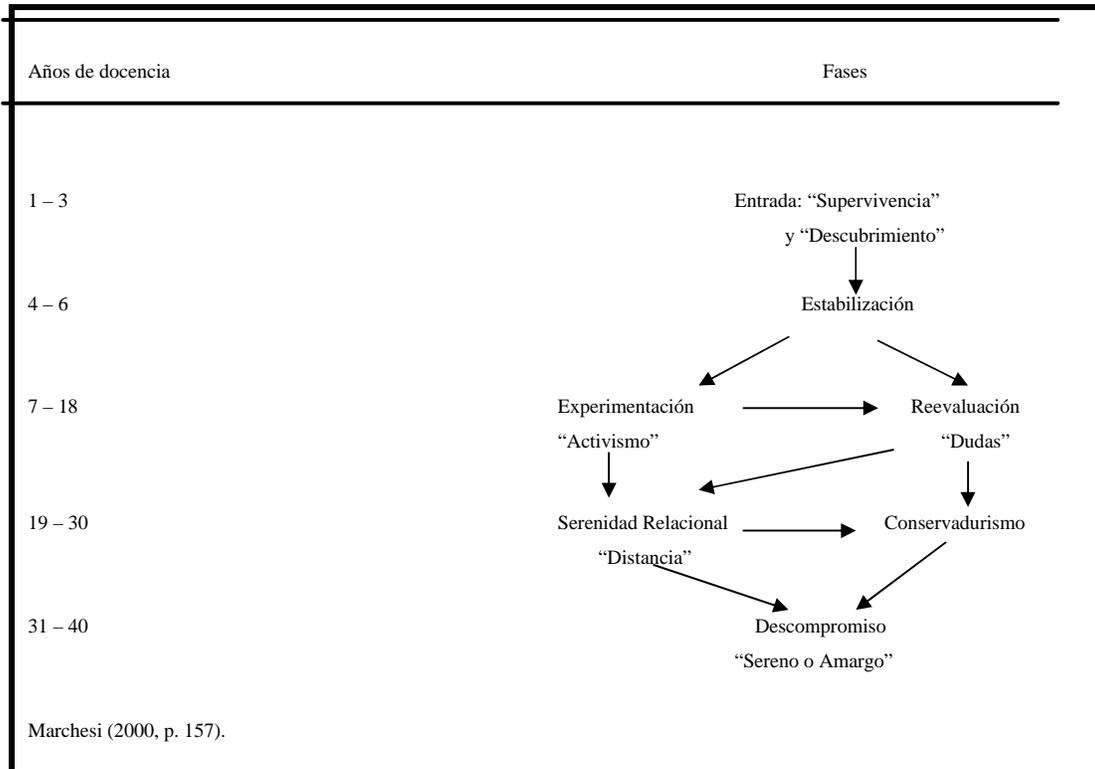
La formación es el resultado de un trabajo sobre sí mismo, es el resultado de un proceso de reflexión sobre lo que se hace.

La enseñanza es una actividad compleja, dado que se lleva a cabo en un determinado contexto, el docente requiere enfrentar con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven técnicas ni recetas de la cultura escolar, por lo que se debe reflexionar y comprender con herramientas conceptuales que le permitan modificar su práctica.

Existen algunos estudios acerca del proceso que algunos docentes presentan a lo largo de su práctica docente, Michael Huberman (citado por Álvaro Marchesi, 2000, p. 157) desarrolló una perspectiva sobre el ciclo profesional del profesor. Este proceso identifica fases, lo que no significa que el profesor pase de manera lineal por todas estas ni que afecte a todos, ya que cada docente de acuerdo a su personalidad pasará por alguna de las fases sin que ello signifique una generalidad (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Modelo del ciclo profesional del profesor

Fases en el ciclo profesional del profesor



La **primera fase** es la entrada a la profesionalización. Los dos temas centrales son la supervivencia y el descubrimiento. Los primeros años de los docentes, sobre todo para aquellos sin experiencia previa o que se encuentra con grupos de estudiantes muy heterogéneos o muy problemáticos, son muy difíciles. Los docentes no han contrastado en la práctica cuáles son las estrategias más adecuadas para conseguir que su grupo de estudiantes alcance los objetivos educativos planteados. Los problemas de orden en la clase, empleo de materiales adecuados y atención a la diversidad de los estudiantes son los que generan mayor inseguridad.

La **segunda fase** es la estabilización, puede situarse entre los cuatro y siete años de actividad profesional. Se produce un mayor dominio del proceso de enseñanza. Se amplían las relaciones con los compañeros y se vive con mayor tranquilidad el trabajo docente. Es una etapa de tranquilidad y de aspiraciones profesionales.

La *tercera fase* es de experimentación y actividad. La mayor experiencia y seguridad en la práctica docente conduce al docente a plantearse nuevas iniciativas, a intervenir en el funcionamiento del centro o colaborar en cambios más globales en la educación. La segunda alternativa es más negativa, supone un período de reflexión y de duda sobre la trayectoria vivida y las opciones elegidas.

Posteriormente, en la *cuarta fase* los docentes en relación con su profesión continúan por caminos diferentes. Se puede producir la fase de serenidad, la pérdida de energía física conduce a una etapa relajada y tranquila, en la que los docentes se sienten con mayor dominio de la práctica docente. Pero también la salida del ciclo de experimentación o de valoración crítica puede abocar a una etapa de conservadurismo. Los profesionales miran hacia el pasado en el que se encuentran aspectos más favorables para el trabajo docente: los estudiantes eran mejores, las condiciones de trabajo más positivas, la valoración social era muy superior, las relaciones entre los compañeros eran más enriquecedoras.

La *última fase* es de menor compromiso o, de un compromiso más distante de los sucesos inmediatos y con mayor perspectiva. Los docentes aportan una mayor reflexión, un estilo de trabajo más tranquilo frente a los proyectos de innovación y cambio más propios de etapas anteriores. Ésta fase puede vivirse con mayor serenidad o con mayor amargura, lo que depende en gran medida de las experiencias vividas anteriormente.

“La formación se trata de un proyecto personal con la intención de dedicarse a ello de una manera estable, es una finalidad no accidental y pasajera, sino de larga duración”. (Pasillas, 2001, p. 87)

En resumen, se entiende la práctica del docente como aquel proceso de formación que conlleva una permanente adquisición y estructuración de conductas (conocimientos, competencias y habilidades) a través de un acto reflexivo por parte del docente.

En tal sentido, las instituciones educativas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar. La práctica docente, contribuye a una formación continua donde ésta es el eje formativo estructurante.

Función docente

La realización de las metas emanadas por el sistema educativo, se tiene que concretar a través de una serie de funciones que el docente desempeñará a través de su práctica.

En la búsqueda de una enseñanza de calidad y estudiantes críticos, reflexivos y propositivos, el docente se inclinará por una o varias de las funciones para este objetivo.

Las funciones docentes están íntimamente relacionadas con la política educativa y el compromiso social que tienen las instituciones de educación para el desarrollo del sistema educativo, las cuales le encomiendan una serie de finalidades para lograr el desarrollo integral de los estudiantes, en la búsqueda de profesionistas críticos, reflexivos y propositivos.

Las grandes transformaciones que se vislumbran en el presente siglo plantean nuevos retos en la misión del docente. Por ello es imperativa una reflexión sobre como realizar las funciones docentes que se consideren prioritarias para encauzar adecuadamente la formación integral.

La docencia, como una de las funciones esenciales de la universidad, tiene como finalidad el desarrollo integral de los estudiantes para formar profesionistas e investigadores que, con sentido humanista y conciencia social, contribuyan al desarrollo científico, tecnológico y cultural del país. (Marina del Pilar Olmeda citado por Piñera, D., 2001, p. 600)

Las funciones sustantivas de docencia, investigación y servicio definen la conformación y organización social de los tres subsistemas típicos de los sistemas de educación superior: el universitario, el tecnológico y el normal. El universitario, delimita sus prioridades de operación de acuerdo con las tres funciones, las que influyen sobre la organización institucional estableciendo los espacios dedicados a la formación académico-profesional, a la investigación o a los servicios (talleres, seminarios, clínicas, centros).

Las funciones principales de los docentes de educación superior que se integran y convergen en el objetivo de las IES de formar cuadros profesionales, responsables y de calidad son, de acuerdo con lo señalado por la SESIC (1996). (citado por Magaña, 2001, p. 15)

- Contribuir a formar valores, actitudes y hábitos positivos en los estudiantes,
- Transmitir conocimientos rigurosos,
- Promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades intelectuales,
- Generar conocimientos por medio de la investigación,
- Generar aplicaciones innovadoras del conocimiento.

Las funciones docentes también deben comprender las siguientes:

- La función primordial del docente es la enseñanza a través del compartir conocimiento, experiencias y prácticas a los estudiantes.
- Elaborar planes de clase, deberán preparar las lecciones, elaborar los recursos didácticos y poner los conocimientos a disposición de los estudiantes.
- Asesorar el diseño y la elaboración de planes de aprendizaje.

- Diseñar y construir instrumentos y estrategias de evaluación. La evaluación permitirá conocer el grado de avance del estudiante para poder acompañar al estudiante hacia el éxito.
- Diseñar y construir normas y competencias académicas, laborales y profesionales.

Sólo con una participación decidida, responsable y conjunta de los actores educativos se podrán cumplir todas aquellas acciones anteriormente comentadas.

La función docente no ha permanecido estática a lo largo de la historia: “el docente ha tenido que ser filósofo, artista, moralista y psicólogo”, por lo que actualmente proyecta una imagen polifacética, en la que confluyen las siguientes definiciones:

- Informativa: El maestro selecciona los conocimientos que juzga más significativos y útiles para que el educando pueda comprender y mejorar su realidad. Luego los presenta de manera sintética, para que el alumno pueda acceder a ellos en forma rápida.
- De animación y estímulo: El maestro busca formas de despertar y mantener el interés de un alumno para realizar una determinada tarea de aprendizaje.
- De organización: Implica la labor que realiza el educador para ordenar, secuenciar e integrar las condiciones que favorecen un mejor ambiente de aprendizaje.
- De supervisión: A partir de las actividades y tareas que se asignan a sus alumnos, el profesor examina el avance en el alumno, la calidad y el grado de los logros en relación con las metas.
- De investigación: El maestro debe actualizar y transformar el conocimiento que es objeto de su enseñanza y sus habilidades para el mejor desempeño de su quehacer pedagógico. (Roberto Caballero citado por De la Garza, 2002, p. 27)

Rita Ferrini (citado por De la Garza, 2002, p. 27) le atribuye al educador las siguientes funciones:

- Guía: Interpreta los programas educativos, anima las actividades de aprendizaje y evalúa y fomenta la autoevaluación del estudiante.
- Innovador: No sólo procura vincular conocimientos, sino que explora la verdad y fortalece la comunicación intergeneracional.
- Investigador: Ejerce un humanismo científico en la promoción de la creatividad, el compromiso social y el desarrollo integral de la persona.
- Consejero: Establece una relación dialógica con el educando que lo lleve al descubrimiento de sí mismo y a la comprensión de los demás.
- Autoridad: Perfecciona y enriquece su persona y la de sus alumnos, en la relación pedagógica.
- Realizador: Procura el logro de objetivos personales de sus alumnos, colegas, de la escuela y la sociedad.

José Valero (citado por De la Garza, 2002, p. 28) concibe al educador como un tutor que debe cumplir las siguientes funciones:

- Consejero: Facilita el encuentro personal con el docente que con las demás personas de su entorno, así como la integración.
- Orientador: Orienta a las personas para resolver los problemas que la vida le plantea como autonomía y responsabilidad.
- Informador y asesor: Procura que la persona logre conocimientos de sí mismo y del mundo que lo rodea. Le sugiere y le recomienda maneras y recursos para alcanzar ese conocimiento.

Se podría seguir enumerando listas de funciones que le atribuyen al docente, pero basten éstas para ejemplificar la versatilidad que exige la práctica docente. Es importante señalar que estas funciones no designan tipos de docentes, pero dependiendo de las circunstancias y de su propio estilo educativo, cada docente manifiesta inclinación a ejercer predominantemente alguna o algunas de estas funciones.

La superación profesional implica formarse y actualizarse en el manejo de las técnicas y los instrumentos que los avances científicos y tecnológicos van poniendo a disposición del docente para un desempeño más eficiente y productivo.

La personalidad total de un sujeto lo lleva a perfilarse de un modo especial en su campo de trabajo, por lo tanto, el docente debe también reflexionar continuamente sobre los valores que subyacen a su labor educativa y las actitudes con las que va al encuentro de sus estudiantes.

Después de haber dado una panorámica general de la formación docente, función y enseñanza universitaria, se puede ver que el papel del docente trasciende con mucho el ámbito del aula, la escuela y lo convierte en participante principal de procesos sociales más amplios y más complejos que lo meramente técnico-académico y /o laboral-salarial.

Con base en los puntos tratados con antelación resulta importante retomarlos para comprender la práctica evaluativa en el ámbito educativo, siendo que en el proceso de enseñanza intervienen los diferentes actores educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A la educación superior se le atribuye la responsabilidad social, y para ello debe poseer la capacidad de respuesta que exige el tiempo actual, siendo que el impulso de la práctica evaluativa en este nivel educativo es primordial, lo que significa que los diversos actores, así como, elementos educativos son posibles objetos de evaluación, siendo que ésta es una actividad compleja, ya que cada contexto institucional presenta particularidades.

Como se indico anteriormente en la medida en que se ven involucrados varios actores educativos, así como elementos (enseñanza, función docente, formación docente, programas, etc); de tal manera, en el momento en que se aborda el desempeño docente, es necesario hablar de enseñanza en la educación superior, así como la formación que adquiere el docente universitario a través de su práctica educativa, por medio de ésta llevará a cumplir funciones que cada uno de los docentes considere, por ello es

necesario hablar de la función docente, siendo que éstos, son aspectos que van en relación con el desempeño docente, en su labor del aula, que si bien, es desde una dimensión abarcativa, ya que es un conjunto tanto de actores como elementos educativos entre los que encontramos: docentes y estudiantes, sus interrelaciones, programas y metodologías de enseñanza aprendizaje, entre otros.

Cabe indicar que es necesario apuntar a que estos son elementos a evaluar como parte del desempeño docente, sin que ello signifique que la intención del presente capítulo haya sido hablar de la evaluación de estos tres aspectos (enseñanza, formación docente y función docente); es decir, se mencionan como aspectos que intervienen en el desempeño docente; y que se servirá para la práctica evaluativa de la presente investigación.

De este capítulo se puede resumir que para lograr los objetivos que tiene cada institución educativa o de forma más genérica el docente será el mediador, y se le asignarán múltiples funciones dentro de las cuales la fundamental será la enseñanza, esto no significa que el docente y cada una de las funciones tenga que pasar de forma progresiva por cada uno de ellos, sino que cada docente adoptará una o más funciones de acuerdo a su personalidad y fase que se encuentre conforme al ciclo profesional del profesor.

De esta manera al docente se le encomienda una serie de funciones acorde al nivel educativo que está impartiendo, sin embargo, se podría generalizar en las ya descritas con antelación para el nivel superior.

Las funciones que tiene el docente en una institución son variadas, pero ésta investigación se centro en la principal para evaluar el desempeño docente, qué es la enseñanza, ya que ésta es una herramienta básica para perseguir los objetivos del sistema educativo. Las diferentes acepciones que se tienen en torno a la enseñanza a nivel superior, se van formando a través de la praxis que tiene el docente en el aula.

De lo anterior se desprenden algunos enfoques que se utilizan en el ámbito educativo, particularmente en el nivel superior, estos enfoques han ido cambiando en el transcurso del tiempo, sin embargo, otros siguen estando permanentes.

Como se puede observar la enseñanza que ofrece el docente a sus estudiantes, será trascendental, ya que estará aportando conocimientos, se pretende que desarrollen capacidades, habilidades y hábitos, etc; siendo así, que se necesita de un docente que cuente con la formación necesaria para lograr lo que se busca (mejoramiento de la educación).

En el apartado de formación docente, en el nivel superior se observa que éstos no cuentan con una institución o escuela que los vaya formando en el área de la docencia, como es en el nivel básico. Para el nivel superior dicha formación se adquiere sobre la misma marcha de la actividad docente, siendo así, que existen algunos procesos por los que pasan los docentes en el ejercicio de su práctica educativa, sin que ello signifique una generalidad en la transición de éstas.

Si bien es cierto que el docente a nivel superior, cuente o no con una institución que se dedique a su formación, esto no significa que será la panacea para una educación de calidad, de unos estudiantes exitosos, de un docente utópico, pero al menos contaría como apoyo para aquellos que desean impartir cátedra, tengan un mejor desempeño en su actividad.

Es importante señalar que la adquisición de nuevos conocimientos, una educación de calidad, un buen docente, un buen estudiante, no va a depender únicamente y exclusivamente del docente o del estudiante, sino que va a depender de los diferentes actores educativos inmersos en conjunto y de la interrelación que se genere entre ellos.

De lo anterior se puede indicar que convergen varios actores educativos para llevar a cabo la práctica educativa, entre estos se encuentra el docente, que a través de ciertas funciones le es encomendada la enseñanza. Es por ello que en el proceso histórico de la evaluación no queda exento de la práctica evaluativa el desempeño docente, debido a esto han surgido diversos estudios que se basan en los modelos de evaluación educativa, donde cada uno retoma los tipos, funciones y finalidades de la evaluación que los hace característicos del objeto o contexto de evaluación.

CAPÍTULO III. LA EVALUACIÓN

Como se observa, la evaluación, a la que se le dedica este capítulo, está conformado de la siguiente manera. El primer apartado recoge los antecedentes históricos que permiten enmarcar los orígenes y evolución de la evaluación educativa. En el segundo aborda una serie de aportaciones de diferentes autores sobre la conceptualización entorno a la evaluación. En el tercer apartado se realizó una breve descripción de algunos modelos más sobresalientes de la evaluación, haciendo hincapié en el modelo CIPP. Por último, el cuarto apartado alude a los modelos de evaluación que han utilizado algunos autores (Magaña, 2001; ANUIES, 2000, Rueda 2000, y La Laguna, 1996) en sus investigaciones, estudios y/o propuestas de evaluación de la docencia.

Evolución histórica de la evaluación

Resulta inevitable investigar los antecedentes previos de la evaluación para poder disponer de una idea clara sobre la misma. Esta labor no resulta fácil dada la abundante información disponible sobre el tema y, más aún, no siempre coincidente. No se trata de realizar, en el presente trabajo, un estudio exhaustivo del proceso histórico propiamente sobre evaluación, sino sencillamente ilustrar tal evolución a partir de los hitos más significativos con repercusiones directas en la concepción evaluativa.

El fenómeno evaluativo en educación es joven, pues apenas cuenta con un siglo de tradición. De ahí, que se justifica la falta de cultura y tradición evaluativa en los contextos de actuación práctica.

Época pretyleriana

No se considera el hecho evaluativo como tal hasta finales del siglo pasado, y en él hay que ubicarse para arrancar con un planteamiento sistemático sobre la evaluación educativa.

Estos inicios dan pie a la sistematización y estandarización de pruebas, concretamente en relación con la inteligencia y con la ortografía en el contexto escolar.

En consecuencia con Guba y Lincoln (citado por Jiménez, 1999, p.27) esta época se caracteriza básicamente por lo siguiente:

- Evaluación y medición son conceptos virtualmente intercambiables.
- Evaluación y medición están insertos en el paradigma positivista propio de las ciencias físico-naturales.
- Evaluación y medición se centran en la determinación de las diferencias individuales en la línea de los trabajos de Galton y Wundt.
- Evaluación y orientación se orientan hacia medidas estandarizadas fundamentadas en las condiciones de aplicación y los grupos normativos de referencia.
- Evaluación y medición no tienen nada que ver con los programas escolares o el desarrollo del currículo, sino que se ocupan por proporcionar información sobre los sujetos.
- Medición y evaluación son concebidas en el mismo contexto que la prevaleciente metáfora industrial asumida por la escuela de la época.

Durante éste periodo fue institucionalizada la práctica de emplear los resultados de pruebas estandarizadas como los principales indicadores de esta eficiencia educativa; desde entonces comenzó la asociación entre medir y evaluar ocasionando frecuentemente que se les consideré sinónimos.

Época tyleriana

A partir de los años veinte del pasado siglo surge un movimiento renovador en la escuela, caracterizado por una aproximación más científica y sistemática al desarrollo del currículum.

“Lo genuino desde el punto de vista de la evaluación también es la consideración de los objetivos, de manera que ésta no es más que el proceso de determinar hasta qué punto han sido alcanzados realmente los objetivos educativos”. (Tyler, citado por Jiménez, 1999, p. 28)

Conceptualmente se evidencia un cambio cualitativo del planteamiento de Tyler, del cual se deriva una serie de implicaciones que pueden caracterizarse por lo siguiente:

- Es la primera vez que se hace referencia a que la evaluación es un proceso.
- La evaluación se diferencia de la medición. Evaluar no es simplemente aplicar un instrumento de medida o recoger información, sino también supone valor sobre la información recogida.
- Los objetivos, previamente establecidos, serán el criterio referencial para poder emitir el juicio de valor.
- Los organizadores del proceso instructivo y evaluativo son los objetivos definidos en términos de conducta, en el sentido de que son guía para la selección de contenidos, elaboración de materiales, estrategias didácticas, así como para la elaboración de instrumentos de evaluación.

La parte medular de su propuesta considera al currículum como un conjunto amplio de experiencias educativas, diseñadas para lograr que los alumnos alcancen objetivos claramente especificados. De acuerdo con Tyler las comparaciones se hacen entre los resultados obtenidos y las metas propuestas, esto permite medir directamente los resultados del aprendizaje.

Cabe significar que los trabajos de Tyler no tienen una continuidad inmediata y de hecho no es hasta los años sesenta cuando se retoman. Ello significa que durante los años cuarenta y cincuenta el desarrollo evaluativo no es muy importante.

Época del realismo

Los apoyos y la aplicación de las mejores técnicas evaluativas disponibles hasta ese momento, eran simplistas para abordar de manera adecuada la complejidad de los problemas afrontados, pues no parecían ayudar mucho a los diseñadores curriculares ni daban una respuesta clara para identificar las causas de la efectividad de los programas, a partir de ello vino una época de crisis de la evaluación al ser claras sus deficiencias y limitaciones.

Esto obliga a nuevos planteamientos y conceptualizaciones de la propia evaluación. De hecho surge una serie de pensadores que centran su atención en el proceso, poniendo las bases del moderno concepto de evaluación. Se destaca dos de ellos, Cronbach y Scriven, quienes son considerados como los padres de la evaluación curricular moderna.

Cronbach estaba de acuerdo con los planteamientos de entender a la tarea educativa como una mera aplicación de test e instrumentos estandarizados. Reconocía a la evaluación como una actividad sumamente compleja y diversificada, incapaz de ser abordada mediante procedimientos simples o ser entendida únicamente como aplicación de instrumentos. Para Cronbach la evaluación debería de tener el propósito de recopilar y utilizar la información para permitir decidir sobre el programa educativo. Estableció como sus funciones las siguientes: a) servir para mejorar la impartición del curso (docentes, materiales, programa, métodos, etc.) son los adecuados y en las cuáles habría que hacer cambios; b) de la misma manera la evaluación debería utilizarse para tomar decisiones con respecto a las personas, como por ejemplo, identificar sus conocimientos y habilidades, sus aspiraciones, intereses, capacidades, etc., y a partir de ésta

información colocarlos donde sea más pertinente; y c) emplearse para emitir juicios acerca de la eficacia de una escuela o institución educativa.

Scriven difería de la postura de Cronbach ya que apoyaba las comparaciones en educación, afirmando que es crucial identificar cuáles programas son los mejores; sostenía además, que las mismas son inevitables de cualquier forma.

Por su parte, Scriven ubicado también en la lógica de las decisiones, las cuales son clasificadas en tres ámbitos: a) la mejora del curso (decir que materiales de instrucción y qué métodos son satisfactorios y en cuáles es necesario el cambio); b) sobre los sujetos destinatarios (identificación de necesidades con el fin de planificar la instrucción, selección y agrupación, etc.) y c) regulación administrativa (juzgar la calidad del sistema escolar, la de los docentes, etc.). Pero, realiza otras aportaciones conceptuales interesantes al clasificar entre funciones y objetivos de la evaluación. En este sentido, indica que los objetivos siempre permanecen invariables y suponen la estimación del mérito o valor de un producto. Las funciones hacen referencia a la utilización de la información y la consecuente toma de decisiones, distinguiendo entre evaluación formativa y evaluación sumativa. La evaluación formativa se lleva a cabo durante el proceso con el propósito de introducir las modificaciones necesarias para mejorar el programa. La evaluación sumativa se realiza al final del proceso para verificar los resultados obtenidos.

Una contribución significativa de Scriven fue la de señalar que en cualquier tarea evaluativa es necesario juzgar el valor o importancia de los objetivos del programa, antes de evaluarlos, porque si las metas y objetivos no valen la pena, entonces no resulta importante hacer el esfuerzo por saber si se lograron. Pocos teóricos evaluativos han mencionado este aspecto.

Las ideas de Cronbach y Scriven contribuyeron a clarificar la función y los propósitos de la evaluación, y sirvieron de punto de partida para desarrollar modelos evaluativos como los de Stake, Eisner, Stufflebeam, etc, algunos de los cuales serán expuestos más adelante.

Época del profesionalismo

Los trabajos de Cronbach y Scriven dan pie a una nueva época (a partir de los años setenta en los Estados Unidos) que se caracteriza por el desarrollo de modelos evaluativos y el profesionalismo en la actividad educadora. Todo parece abarcar una evaluación más sistemática que brinde un amplio repertorio de planes evaluativos con fines heurísticos y orientadores. Aparecen herramientas e instrumentos de evaluación (evaluación cuantitativa, evaluación cualitativa).

En esta época, la evaluación pierde su adjetivo y se consolida como una disciplina cuya aplicación rebasa el marco educativo. Con respecto a la situación profesional no existían organizaciones ni asociaciones de evaluadores profesionales, tampoco había publicaciones donde pudieran comunicarse e intercambiar experiencias y había pocos lugares donde prepararse. Otro hecho un tanto incongruente es que, siendo la evaluación una disciplina dedicada a juzgar con base en ciertos parámetros una situación, careciera de normas, reglas y criterios aceptados por todos sobre como debería conducirse el trabajo evaluativo, el campo era amorfo y fragmentado. Muchas evaluaciones eran realizadas por personas sin la debida capacitación, otras veces los investigadores experimentales intentaban aplicar mecánicamente sus metodologías, sin percatarse de las diferencias en el objeto de estudio.

Un gran avance lo constituyó la elaboración de normas y criterios para juzgar la evaluación, lo que vendría a ser una metaevaluación o evaluación de la evaluación.

Un segundo aspecto de la época es que la evaluación ha ampliado continuamente su rango de ingerencia dentro de lo educativo. Con ello la evaluación adquiere una complejidad y generalidad que hace difícil disponer de un lenguaje común para comunicarse.

En este momento la evaluación se caracteriza por la existencia de un gran número de modelos, esquemas, enfoques y metodologías evaluativas. El periodo analizado muestra grandes avances y logros en el campo evaluativo, sin embargo, hay ciertos aspectos que todavía no se logran constituir entorno a la evaluación.

Entorno al concepto de evaluación

Alrededor del concepto de evaluación a través de su historia ha evolucionado básicamente en tres grandes líneas las cuales son: como medida en un primer momento, el hecho de emitir un juicio de valor en un segundo momento, y por último como la toma de decisiones tendiente a la mejora.

El concepto de evaluación ha estado sujeto a las fluctuaciones históricas propias del ámbito educativo, tanto en su teoría como en su práctica, tal y como se ha visto en el apartado anterior. Se puede apreciar que se han formulado tantas definiciones como teorías y estudios sobre ello, algunas son coincidentes, otras presentan matices diferenciales importantes y otras tantas son ambiguas o aglutinadoras. Dichas diferencias, obedecen a las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que han ocurrido en un momento u otro.

La evaluación educativa a través de sus hitos evolutivos permite entender mejor las posturas actuales en la conceptualización de este fenómeno, de carácter más pluralista. Para ello se utiliza algunas definiciones representativas:

a) Las siguientes definiciones (Jiménez, 1999) contienen algunas especificaciones sobre los atributos que han de haber conseguido los alumnos después de un proceso instructivo-objetivos:

- Tyler (1950:69): “Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos”.
- Lafourcade (1972:21): “Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”.
- Mager (1975:20): “Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación”.
- Blom y otros (1971): “Reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cambio en cada estudiante”. (p. 31)

Las anteriores definiciones, tienen en común la evaluación de estudiantes, unas son más explícitas y otras un tanto implícitas, destacando la preocupación por el logro de los objetivos-resultados como el fenómeno fundamental de la evaluación hasta el final de los procesos formativos (resaltando la evaluación de carácter sumativa).

b) Jiménez (1999) ofrece algunas definiciones que centran la evaluación en la determinación del mérito o valor:

- Suchman (1967): “Proceso de emitir juicios de valor”.
- Scriven (1967): “Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa”.
- Nevo (1983:124): “Apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto”.
- Joint Comitte (1988): “La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto”. (p.32)

A partir de éstas definiciones cobra importancia la medida y todo el proceso que se genera en torno a la misma. Evaluar, además de medir, implica realizar un juicio en torno a la misma desprendiéndose una de la otra. Este planteamiento permite hacer susceptibles de evaluación más variables del proceso formativo y abrir el mismo más allá del logro de objetivos.

- c) Jiménez (1999) expone definiciones que afrontan la evaluación como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones:
- Cronbach (1963:244): “Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones”.
 - Stufflebeam y Shinkfield (1987: 183): “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”.
 - Fernández (1993:11): “Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto”.

Después de haber dado un panorama amplio de la evaluación y sus enfoques, se le puede concebir de la siguiente manera:

- Se le concibe como un proceso metódico, ya que a través de instrumentos, técnicas y métodos permite la recolección de datos, seleccionando, sistematizando y organizando sus elementos.
- La función que se le dará a la información recopilada por el evaluador es la valoración, es decir, el evaluador tendrá que explicar las virtudes del proceso de evaluación, ello implica todos los datos obtenidos a través de dicho proceso.
- Al hacer una evaluación, ésta tendrá un fin determinado; como la de orientar a la toma de decisiones encaminado hacia la mejora de la práctica docente en las Instituciones de Educación Superior.

La evaluación supone comparar objetivos y resultados, mientras que otras conceptualizaciones exigen una amplitud de éste, apelando a un estudio combinado del trabajo.

La función de la evaluación

La evaluación básicamente cuenta con tres funciones: La recogida de información sobre componentes y actividades de la enseñanza, interpretación de esta información de acuerdo a determinada teoría, adopción de decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y en cada uno de sus componentes.

Las funciones informativa y enjuiciadora dan lugar a la función evaluadora, la cual a su vez puede desempeñar la función diagnóstica, formativa y sumativa.

1. La función diagnóstica, su realización tiene como misión específica determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico.
2. La función formativa de la evaluación, se proyecta sobre el proceso didáctico.
3. La función de evaluación sumativa, tiene lugar al final de un determinado proceso didáctico.

Diferentes modelos de evaluación

Dado que en el ámbito de la evaluación existen diversos modelos evaluativos se mencionarán sólo algunos de ellos:

- Modelo de evaluación orientada hacia los objetivos; Tyler (1950).
- Modelo científico de evaluación; Suchman (1967).
- Modelo CIPP (Orientado a la toma de decisiones); Stufflebeam (1985).
- Modelo de evaluación respondiente; Stake (1967).
- Modelo de evaluación iluminativa; Parletty y Hamilton (1977).
- Modelo de evaluación sin referencia a los objetivos (metas); Scriven (1973).

De los modelos que se describen a continuación se hará especial hincapié en el modelo CIPP (Stufflebeam), debido a que va acorde a las características del objeto de evaluación y/o objetivos que persigue la presente investigación.

a) Modelo de evaluación orientada hacia los objetivos

Este modelo surge en los años treinta, es propuesto por Tyler, el cual se puede considerar como el primer modelo de evaluación sistemática.

Se caracteriza a la evaluación como el proceso de determinar la congruencia entre los objetivos y los logros. Tyler (1950:69) afirma que “el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículo y enseñanza”.(Tyler citado por Jiménez, 1999, p. 42)

Tyler consideraba la evaluación como una etapa esencial en el desarrollo, el cual toma en cuenta una serie de pasos que determinan el proceso de la evaluación.

En este sentido, el procedimiento de evaluación queda para este autor plasmado en los siguientes pasos:

1. Establece las metas u objetivos.
2. Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecer situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
5. Recopilar los datos de trabajo.
6. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

El modelo exige la operativización de los objetivos siendo éstos, la fuente de criterio de evaluación. Por otra parte, los resultados educativos se concretan en la ejecución del estudiante, que se mide por medio de tests estandarizados, los cuales se analizan estadísticamente comparando a todos los estudiantes.

b) Modelo científico de evaluación

Este modelo considera que la evaluación de programas debe basarse en la lógica del método científico. En 1967 su máximo representante Suchman parte de la concepción de que el evaluador debe ser investigador.

Los principios o propósitos evaluativos de este modelo son:

1. Describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
2. Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos.
3. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.
4. Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, así como las submetas.

De estos propósitos puede observarse una estrecha relación entre la planificación y desarrollo del programa y su evaluación. La investigación proporcionará la información básica para planificar y, si es necesario, replanificar. Éste modelo también admite que en la planificación y realización de un programa, muchas de las cuestiones de evaluación pueden ser resueltas sin necesidad de investigación.

c) Modelo orientado a la toma de decisiones

En este modelo la evaluación se estructura y organiza en relación con las decisiones que se han de tomar a lo largo del desarrollo de un programa. Su principal representante es Stufflebeam, en esta definición se resumen los conceptos clave del modelo CIPP (context-Input-Process-Product), dichas abreviaturas son: Contexto, Insumos, Proceso y Producto. Cada uno de estos tipos de evaluación está relacionado con diferentes clases de decisiones a tomar dentro de la evaluación educativa.

El propósito fundamental de éste modelo es proporcionar información útil para elegir entre distintas alternativas de decisión. La metodología de evaluación propuesta consiste en la configuración de un sistema de información, diseñado para proveer datos que permitan tomar decisiones sobre proyectos, programas, instituciones o sistemas educativos.

En 1969 Stufflebeam propuso cuatro fases de elaboración:

- a) Evaluación del contexto
- b) Evaluación de los insumos
- c) Evaluación de los procesos
- d) Evaluación del producto

a) Evaluación de contexto. El producto final de esta clase de evaluación será determinar las metas del programa o sistema. Ello permite analizar el marco teórico y los fundamentos en los que se está aplicando el currículum; también permite identificar las necesidades no satisfechas y poder decidir modificaciones al plan de estudios.

b) Evaluación de los insumos. La decisión obtenida aquí se refiere a saber con qué elementos se cuenta para poder implementar el currículum y valorar su eficacia y eficiencia.

c) Evaluación de los procesos. Stufflebeam menciona que es importante conocer la manera de aplicar el programa o currículum, para disponer de un mecanismo que permita promover la mejor utilización de los recursos, así como lograr la mejora y controlar los resultados. Por lo tanto, la información obtenida es sobre la organización de las actividades académicas y la puesta en marcha de lo especificado en el plan de estudios, todo ello con el fin de determinar si los procedimientos vigentes coinciden con lo planteado originalmente.

d) Evaluación del producto. La última información recopilada se refiere a los resultados o productos alcanzados por la aplicación del plan de estudios. En este caso lo que interesa averiguar es si las metas y propósitos especificados fueron logrados; de no ser así, qué factores intervinieron para impedirlo. A partir de todo lo anterior se retroalimenta al sistema para hacer las correcciones necesarias o, en caso de estar de acuerdo con los propósitos, mantener lo que funcione en forma adecuada.

Stufflebeam y Shinkfield (1985) realizan una definición con respecto a su modelo de evaluación CIPP:

La evaluación es un 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.

El modelo de Stufflebeam es dinámico y cíclico, donde a partir de la información recopilada se toman decisiones, son diseñadas las nuevas políticas, se aplican y de nuevo vuelven a funcionar las cuatro fases.

Se recomienda emplear el modelo de forma integral, sin embargo, es posible utilizar una sola de las fases si ello es pertinente.

d) Modelo de evaluación respondiente

En 1967 nace el modelo de evaluación respondiente elaborado por Stake, el cual lo diseñó para evaluar programas educativos, el modelo presenta dos características importantes: la descripción y el enjuiciamiento. Ambas actividades son secuenciales e impredecibles para evaluar los programas.

De este modelo, se desprenden una serie de elementos que deben realizar las personas encargadas de llevar a cabo las evaluaciones de los programas, ya que deben tener presente los antecedentes del programa, su forma de operar así como los resultados; es decir, tomar en consideración todos los aspectos y personas implicadas en el programa que rodean o se involucran de una u otra forma con el objeto de evaluación, para que se tenga una amplitud en torno a las diferentes interpretaciones respecto al programa.

Se deben contemplar en la medida de lo posible todos aquellos efectos secundarios, así como también los diferentes métodos que se pueden utilizar para llevar a cabo la evaluación del programa, tendiente a cumplir con los propósitos que persigue la evaluación, para ello se debe adecuar los instrumentos de evaluación del programa a evaluar para ayudar a mejorarlo.

e) Modelo de evaluación iluminativa

Parletty y Hamilton en 1977 proponen el modelo de evaluación iluminativa como una opción diferente, debido a que se caracteriza por ser de tendencia holística en contraste con los demás modelos de carácter de corte cuantitativo.

Dicho modelo comprende una visión amplia de aspectos debido a su carácter holístico, por ello contempla el contexto. Es así, que la evaluación se realiza en condiciones naturales; es decir, de campo, debido a esto utiliza la observación y la entrevista para recoger los datos. El modelo pone énfasis en la descripción e interpretación que en la medida o en la predisposición y/o supuestos.

La finalidad de la evaluación iluminativa es tener en cuenta cómo funciona, cómo influyen en el programa las situaciones educativas en las que se aplica, los pros y contra, cómo se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los participantes. Asimismo, descubrir qué significa participar en el programa, ya sea como formador o como participante. Y comprender y comentar las características más significativa del programa, las relaciones recurrentes y los procesos críticos.

Desde éste modelo se intenta plantear y clarificar una serie de cuestiones que sirvan para identificar aquellos procedimientos y aspectos del programa encaminados a conseguir los resultados deseados.

En éste modelo aparecen dos conceptos de fundamental importancia: el contexto de aprendizaje y el sistema de instrucción. El primero hace referencia al contexto material, psicológico y social dentro del cual trabajan formadores y participantes; que interactúan de forma compleja. El segundo, son elementos que componen un plan coherente, que al aplicarse sufre modificaciones en función del medio, los participantes y los formadores; por ello es importante llevar a cabo la evaluación desde su contexto de aplicación.

La evaluación iluminativa es una estrategia global que puede adoptar diversas formas, pretende ser adaptable para descubrir las categorías, metas y técnicas de evaluación, y ecléctica en el sentido de proporcionar al evaluador una serie de técnicas investigativas, que estarán en función del problema a investigar.

f) Modelo de evaluación sin referencia a los objetivos (metas)

El modelo fue enunciado en 1973, donde su autor Scriven parte de la idea de que para realizar una evaluación del programa el evaluador debe hacer caso omiso de los objetivos del programa. Donde el supuesto de éste modelo versa en que al obviar los objetivos, será más objetivo la realización de la evaluación y con ello los resultados del programa, siendo que si se toman en consideración los objetivos.

Para Scriven, la evaluación es una actividad metódica, que consiste en la recopilación y combinación de los datos que se realiza a través de la enunciación de las metas que le permitirán contar con escalas comparativas o numéricas, a fin de argumentar la determinación de la utilización de los instrumentos para la recopilación de los datos.

Para éste modelo, los evaluadores deben juzgar las metas, pero no limitarse a ellas a la hora de buscar los resultados.

En cualquier forma, Scriven insiste que la evaluación sin metas es reversible y complementaria; es decir, se puede empezar sin metas con el fin de investigar todos los efectos, y luego cambiar de método para asegurar que la evaluación determinará si las metas han sido alcanzadas, o incluso pueden realizarse simultáneamente ambos tipos de evaluación por diferentes evaluadores.

En éste modelo existen dos funciones fundamentales de la evaluación: la formativa, que ayuda a desarrollar el programa. Y la sumativa, que calcula el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado. La evaluación formativa es parte del proceso del desarrollo, proporciona información continua para ayudar a planificar.

Se puede concluir hasta aquí que han existido desde sus orígenes tanto múltiples conceptualizaciones como modelos de evaluación referidos al ámbito educativo, estos han ido cambiando al paso del tiempo, es así, en la época pretyleriana es considerada como el parteaguas debido a que antes no había investigaciones sobre esta disciplina. En un primer momento a la evaluación se le concebía como una medida, después como un juicio de valor donde se observarían las virtudes y defectos y ver si se está cumpliendo con los objetivos planteados. Por último se aprecia a la evaluación como la toma de decisiones, es decir, se verán las fallas del objeto evaluado y a partir de esto cambiar y/o modificar lo deficiente tendiente hacia la mejora.

Así pues, una evaluación de los elementos que conforman el ámbito educativo no se realiza sin un sustento teórico, tiene que basarse en alguno de los diferentes modelos existentes, dependiendo del objeto y finalidad de la evaluación.

La mayoría de las evaluaciones no son determinantes y existen muchas evaluaciones diferentes, éstas dependen de la posición valorativa que se adopta; la valoración debe desempeñar un papel, y sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y los fuertes, y para tender hacia una mejora.

Dentro de los elementos que conforman al ámbito educativo se puede evaluar los planes y programas de la institución, el aprendizaje de los estudiantes, la interacción docente-estudiante, estudiante-docente, docente-estudiante-contenido y el docente, a quien se le dedico el siguiente apartado.

Evaluación del docente

A continuación, la siguiente parte del trabajo versa en un primer momento sobre qué es la evaluación docente, del por qué evaluarlo y cuál es la finalidad. Posteriormente, se refiere sobre algunas investigaciones que se han hecho en torno a la evaluación docente en el nivel superior que se han llevado a cabo en distintas Instituciones de Educación Superior.

La evaluación del docente en las universidades ha tomado, en la década de los ochenta y principios de los noventas, un gran interés por la evaluación educativa que permite informar sobre el funcionamiento y estado de sistemas.

En la búsqueda de la calidad en la educación superior, las instituciones han recurrido a la evaluación como estrategia facilitadora en la emisión de juicios de valor acerca de la práctica docente durante la toma de decisiones (Wolf, 1987:36), toda vez que evaluar implica conocer la marcha de los procesos para poderlos ajustar a las diversas situaciones y necesidades. Wolf (1987, citado por Magaña, 2001, p. 27)

La evaluación surge a partir de la actividad de los servicios profesionales, donde los profesionales se responsabilizarán de satisfacer niveles de calidad y eficiencia del servicio que brindan, por lo que la sociedad regularmente los somete a una evaluación.

En la literatura consultada sobre este tema existen varias concepciones sobre la evaluación de la actividad docente como: Rueda Beltrán, 1996; Tejedor, 1996; Mc, K., Bernard. et. al, 1998; ANUIES, 2000; Izquierdo, 2000 y Magaña, 2001. Algunos factores que intervienen en las diversas formas de abordar dicha temática se explican a través de los diversos modelos de evaluación (orientado hacia los objetivos, científico, CIPP, etc.) que toman en consideración para desarrollar evaluaciones sobre este eje temático.

La evaluación es considerada como un conjunto de acciones sistemática que tiende a lograr un conocimiento sobre la realización de una actividad, en este caso la docencia, para su comparación con un conjunto de criterios previamente determinados y cuyo propósito principal es su mejoramiento. (CFR. De Ketele, 1992 y Etxegaray y Sanz[1991] citado por Rueda Beltrán, et. al. 1996, pp.12-13).

La evaluación de la docencia es una perspectiva institucional, debe referirse al conjunto de elementos del proceso, tanto a los estructurales (dotación de personal y recursos), como a las dinámicas de funcionamiento, si bien adquieren especial interés aquellos que son susceptibles de modificación inmediata: es decir aquellos que ofrecen la posibilidad de intervención activa mejorando las condiciones que permiten alcanzar productos educativos de calidad. (Tejedor, 1996, p.104)

Definimos la evaluación del profesorado como la valoración sistemática de la actuación del profesorado y/o las cualificaciones en relación con el rol profesional, definido para el profesor y el ideario del sistema escolar. (Comité Conjunto de Estándares para Evaluación Educativa [1988] citado por Mc, K., Bernard., et al, 1998, p.14)

La evaluación de la docencia es concebida como una valoración de las competencias de los profesores; su finalidad está en caminada a obtener información que permita la toma de decisiones institucionales para lograr una mejor calidad de enseñanza. (ANUIES, 2000, p.106)

La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad. (Izquierdo, 2000)

Otros enfoques afirman que es el conjunto de desarrollo curricular y el conjunto de los agentes que lo desarrollan, lo que habría de convertirse en objeto de la evaluación (Zabalza [1990] citado por Magaña, 2001, p. 27) siendo ahí donde habría de ubicarse la evaluación de profesores, agentes principales del desarrollo curricular, lo que permitiría conocer su actuación en la búsqueda de las estrategias para el mejoramiento de la docencia.

De las definiciones anteriores se puede destacar que la evaluación docente tiende a explorar y valorar la actividad pasada o presente del docente, destacando los conflictos y acciones realizadas, avanzando hacia una hipótesis de mejora, a partir del conjunto de datos e informes más fundamentados, con la máxima intervención de los participantes, de ésta forma se conoce la amplitud, evolución y complejidad de la tarea orientada hacia la mejora de las condiciones que posibilitarán un mayor desarrollo.

Para llevar a cabo la práctica evaluativa del desempeño docente se debe recabar continuamente información oportuna sobre el trabajo evaluativo. Este proceso incluye estudiar las necesidades de los docentes, evaluar los métodos que proponen o utilizan, seguir el desarrollo del servicio, valorar los resultados a corto y a largo plazo.

Al evaluar al docente no es proyectar en él las deficiencias o razonables limitaciones del sistema educativo, sino es asumir un nuevo estilo, clima y horizonte de reflexión compartida para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los docentes, de generación de culturas innovadoras en las instituciones.

La connotación que se le de a la evaluación como estímulo o freno de la calidad educativa dependerá de las características del sistema que asuma la institución. Si los criterios y mecanismos de evaluación son coherentes con los objetivos formalmente establecidos, con los fines generales de la institución, éste proceso puede actuar como factor de promoción de la calidad educativa.

La evaluación del docente ha permitido a las instituciones reflexionar sobre la enseñanza, su misión, su quehacer y en su conjunto sobre la calidad de la enseñanza que imparte.

Así, los modelos de calidad educativa que se han planteado en los últimos años pretenden incidir en la mejora permanente y aportar elementos para la toma de decisiones académicas.

El acto evaluativo implica una corresponsabilización de los diferentes actores educativos, donde cada uno de ellos debe evaluar su propio trabajo.

A través del tiempo la evaluación ha ido evolucionando desde su concepción hasta sus finalidades, de esta manera el sistema de educación superior ha generado espacios institucionales a través de éstos transmite, genera y difunde, a los diversos actores sociales (gobierno, empresarios, padres de familia y estudiantes) sus procedimientos y resultados del funcionamiento y, evaluación de las Instituciones de Educación Superior, quedando los resultados más expuestos a la opinión pública que en el pasado.

Entre los diversos procedimientos utilizados para evaluar el desempeño docente destacan los que se basan en la opinión de los estudiantes, de colegas (pares), jefes de curso, observadores externos, la realizada a partir de la información del propio profesor (autoevaluación), y la realizada a través de indicadores numéricos también llamados indicadores de desempeño (performance indicators), asimismo los que toman en cuenta el rendimiento escolar y aquellos que emplean instrumentos estandarizados que pretenden medir, en conjunto, la eficiencia docente, ninguno de ellos tiene aceptación universal. (Rodríguez, et al. 2000, p. 130)

Los indicadores de desempeño, éstos se refieren a datos relacionados con el contexto, el ingreso (Input), los procesos (throughput) y los productos (output).

La opinión de pares se puede instrumentar con cierto éxito, pero su debilidad radica en las dificultades inherentes a la observación directa del acto docente y en la evaluación de colegas cercanos. (Irby [1981] citado por Rodríguez et al. 2000, p. 130)

La evaluación a cargo de otros colegas resulta particularmente útil para evaluar algunos aspectos como el dominio de la materia, su labor investigadora o su profesionalismo. Esta es una manera de obtener información por medio de visitas al sitio y entrevistas personales, en donde es posible tomar en cuenta las condiciones bajo las cuales ciertos resultados pudieran ser obtenidos, a través de profesionales de la enseñanza en el área en cuestión, aspecto favorable ya que permite identificar problemas y fortalezas e incluso obtener propuestas para el mejoramiento de los procesos durante la evaluación, en un acto de retroalimentación directa y de facto. (Magaña, 2001, p. 31)

La autoevaluación constituye una valiosa ayuda para la reflexión sobre la práctica docente, para ello, los docentes redactan un informe de su actuación con o sin ayuda de un cuestionario previamente elaborado.

El método más ampliamente investigado y utilizado es la evaluación que hacen los alumnos, desde su particular punto de vista de las actividades docentes de sus profesores. (Cohen [1981]; Abramí [1990] citado por Rodríguez et al. 2000, p. 130)

La evaluación proveniente de los estudiantes hace que éstos se encuentren en una situación privilegiada para poder proporcionar datos sobre ciertos aspectos del comportamiento docente al que sólo él tiene acceso directo, convirtiéndolo en un informador de excepción sobre asuntos relativos a la dedicación que al docente le compete, al tipo de interacción que mantiene con ellos, a la capacidad y entusiasmo que demuestra con relación a la impartición de la docencia de determinadas materias.

Para que las evaluaciones del profesor por los estudiantes sean útiles en la enseñanza, debe tener en cuenta los siguientes aspectos: la retroalimentación (feedback) debe expresarse en términos concretos, la información debe ser próxima y efectuarse sobre actuaciones docentes susceptibles de mejora y no ser agresiva ni amenazante, sino sugerente y estimuladora, en tanto que su utilización deberá ser vinculada a otras fuentes y no como criterio único de evaluación, según lo señalan en consenso algunos expertos en el tema. (Fernández, 1991; Blázquez, 1990; Rugarcía, 1994, citado por Magaña, 2001, p.32)

En el estudio del desempeño académico, habrán entonces de elaborarse instrumentos que al operativizarse permitan que las dimensiones que se busca evaluar puedan ser observadas en términos cualitativos o cuantitativos, a fin que los reportes nos informen sobre la situación en la que se encuentra la docencia en la institución; siendo necesario tener presente que en todo esfuerzo de medición los profesores, investigadores, las autoridades académicas y los evaluadores se mueven en distintos planos o grados de abstracción al transitar del nivel de los conceptos hacia el de los indicadores o parámetros para hacerlos observables. (Grediaga [1999] citado por Magaña, 2001, p. 33)

La evaluación debe considerar la pertinencia de adecuar para cada caso el mecanismo a través del cual habrá de recabarse la información, tal es el caso de los cuestionarios de opinión de alumnos y directores de las dependencias de adscripción del profesor y de las tablas de valoración de productos académicos (tabuladores). (Díaz Barriga, A, [1997] citado por Magaña, 2001, p. 34)

Como objetivos esenciales de la evaluación del docente, ésta se ha efectuado por otros docentes, estudiantes y por otras instancias, para mejorar la enseñanza, asimismo como estudiar el rendimiento docente y orientar la formación continua del docente.

Los objetivos que señala Rodríguez (1990 citado por Magaña, 2001, p. 34) son dos básicamente: a) obtener datos conclusivos que permitan establecer criterios acertados para promocionar al profesorado y para optimizar el uso de los medios escasos con que se cuenta, y b) poner en marcha un mecanismo formativo de retroalimentación (feedback) que lleve a los profesores a mejorar su tarea docente.

Toda evaluación del docente, como ya se mencionó anteriormente, debe proporcionar una retroalimentación inmediata al docente, que le permita replantear sus actividades y/o su comportamiento y a la institución para sustentar los procesos de desarrollo de sus dependencias. Las variables y los indicadores que sean definidos en la evaluación del personal académico deben surgir de los elementos intervinientes del proceso educativo para producir el desarrollo institucional esperado.

En lo general las evaluaciones influyen en la toma de decisiones, sobre consideraciones prácticas, políticas y de los recursos; algunas afecta directamente la fundamentación esencial de un programa, otras veces tiene un efecto indirecto o diferido pudiendo servir tanto a oponentes como seguidores de los programas evaluados, como indicio de los descuidos de los mismos. Las actividades de evaluación deben contribuir a mejorar la calidad de las funciones que se realizan en las Instituciones de Educación Superior.

Por lo tanto, la evaluación del desempeño académico puede considerarse como un instrumento de mejora de la enseñanza universitaria, constituyéndose en un elemento clave en el establecimiento de programas formativos, los cuales a partir de las necesidades y preocupaciones de los docentes tienen más posibilidades de modificar su práctica docente.

La importancia de establecer criterios generales e indicadores para evaluar los aspectos cualitativos en el desempeño docente, contemplarán la repercusión directa de esta actividad en el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

La evaluación no es meramente un mecanismo de control de puntos, sino el parámetro de referencia que institucionalmente se tiene para conocer la actuación de los agentes educativos con que realizan las diferentes tareas en función de la planeación de los cuerpos académicos, cuyo objetivo final es mejorar el nivel educativo en que se desempeña.

La evaluación del desempeño docente debe ser visualizada como un verdadero ejercicio de tipo formativo, que conlleve a trascender más allá de la idea de medir la calidad de la educación y no debe confundirse la productividad académica con la calidad de la educación ofrecida por las IES.

Los múltiples estudios (CTECD, 1996; Magaña, 2001; Rueda, B.M. y Díaz Barriga, A, Frida, 2000; Rodríguez, et al. 2000 y ANUIES, 2000) que se han llevado a cabo en torno a la evaluación del desempeño de los docentes, permite tener una visión de lo que sucede en el interior de las instituciones y establecer vínculos entre la calidad de la educación ofrecida a partir de las actividades de sus docentes con el fin de guiar la planeación educativa en el contexto universitario, contribuyendo a orientar la mejora permanente de los procesos educativos, sustentando la toma de decisiones académicas.

Evaluación y mejora de la calidad docente en la ULL

Siendo así, que uno de los nuevos desafíos que ha de afrontar el profesorado universitario es el de la participación activa en la evaluación de sus tareas docentes. Con el fin de contribuir a la realización constructiva de este reto profesional la Universidad de La Laguna (ULL) realizó una propuesta de actuación para la evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza de esta universidad. La propuesta persiguió un carácter formativo, por ello para su elaboración se realizó en cuatro etapas, que a continuación se describe.

En la elaboración de la propuesta *primero* llevaron a cabo un proceso de discusión el cual dio pauta a una consulta abierta a todos los profesores de la ULL, posteriormente realizaron reuniones sistemáticas con los principales representantes y órganos colegiados de docentes y estudiantes, a efecto de ello el modelo recogió las opiniones y preocupaciones de toda la comunidad universitaria.

En la *segunda* etapa, el modelo fue sometido a un proceso de difusión a todos los docentes y estudiantes, con el fin de que fuera adecuadamente conocido, dicho proceso permitió enriquecer el modelo a través de las sugerencias y propuestas realizadas en los centros.

Posteriormente en la *tercera* etapa se procedió a la validación del modelo mediante el piloto, a través de este proceso se validó la escala del desempeño docente del profesorado universitario, lo que permitió evaluar de manera fiable mediante cinco dimensiones: Dominio, Organización y Evaluación, Motivación, Utilización de Medios y Recursos, y Cumplimiento. (CTECD, 1996)

Dada la información brindada por la comunidad universitaria realizaron una escala de evaluación del contexto laboral del profesorado universitario, en donde recogen un conjunto de propiedades del entorno que están interfiriendo en la actuación profesional, dicha escala está compuesta por siete dominios diferenciados: Condiciones físicas del aula y del despacho, Apoyo a la docencia, Tiempo dedicado a docencia e investigación, Características del alumnado, Disposición del profesorado para implicarse y mejorar la docencia, Dificultades con los compañeros, y Procedimientos de evaluación. (CTECD, 1996)

Finalmente en la *cuarta* etapa, después del proceso que llevó a cabo para la elaboración del modelo, este cuenta con un conjunto suficiente y adecuado para llevar a cabo la primera evaluación extensiva de su profesorado.

En el ámbito universitario resulta patente que la mejora y el perfeccionamiento del profesor depende del análisis crítico de las condiciones que concurren en la situación particular de un profesor, departamento, asignatura, etc. Tal conocimiento se convierte en un requisito indispensable para promover cambios tanto a nivel individual como institucional. (CTECD, 1996)

Mejoramiento del desempeño docente en la U de C

Desde la experiencia de Magaña (2001) considera que evaluaciones de carácter formativo permiten fortalecer con etapas oportunas de retroalimentación a los actores participantes, a fin de que éste incida verdaderamente en el mejoramiento académico.

Magaña (2001) realizó, en la Universidad de Colima, un proceso evaluativo en el que se apoya de la información obtenida a través del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD), dicho programa llevado a cabo por parte de la institución es de carácter sumativo, para dar beneficios económicos a todos aquellos profesores de tiempo completo (PTC) el objetivo es lograr que cumplan con el perfil que sugiere el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), en el se considera como política de formación del profesorado con posgrado como estrategia para elevar la calidad de la educación, cabe señalar que sólo 174 de 286, es decir el 61 % del total de PTC registrados para el nivel superior, están inscritos en el PEDPD.

Para la realización de dicho proceso evaluativo, Magaña (2001) retoma los resultados del proceso de evaluación docente realizado en el marco del programa de estímulos al desempeño del personal docente en su versión 1998, de la cual surge su hipótesis de trabajo “en la Universidad de Colima altos niveles de formación profesional se correlacionan con un desempeño académico mejor calificado”.

Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos se consideraron todos aquellos instrumentos que utiliza el PEDPD para la evaluación llevada por este programa, hace uso de un tabulador con criterios relacionados con los productos del trabajo académico que valoran los factores de calidad, dedicación y permanencia, considerando como indicadores la escolaridad, rendimiento escolar, asiduidad, producción académica, labor docente comprobada y participación institucional, así como su formato para que los profesores entren a dicho programa, el cual contempla todos los aspectos del tabulador, así como también la opinión de los estudiantes (cédula para la evaluación de la calidad docente) y la opinión de los directores de los planteles (cédula para la valoración de la dedicación del profesor), donde se respetaron las calificaciones otorgadas para cada uno de ellos por las comisiones dictaminadoras.

Posteriormente el análisis se llevo a cabo después de considerar las características de los componentes de cada uno de los factores antes señalados, lo que permitió efectuar cruces de información.

El estudio de la relación entre los diferentes perfiles de formación del profesorado y su desempeño ha permitido apreciar de manera objetiva que en la Universidad de Colima, a mayor grado de formación existe una mejor calificación por el desempeño en las funciones académicas. (Magaña, 2001)

Lo que significa que se logra mayor desempeño docente cuando el nivel de estudios del profesorado es más alto, independientemente de la disciplina impartida, por lo que la estrategia propuesta por el PROMEP puede contribuir a mejorar la calidad de la educación, debido a que el análisis de los resultados de esta investigación apuntan a esto.

Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia

Debido al crecimiento y desarrollo de las Instituciones de Educación Superior han tenido ajustes y transformaciones que son exigidos por la sociedad. Por ende, (Javier Loredo y Olga Grijalva, citado por Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A, Frida, 2000) en una de sus investigaciones realizadas en la Universidad Anáhuac propusieron un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado; ésta contó con tres fases; así, en un primer momento ofrecen una panorámica general acerca de la posición que se debe tener ante la evaluación docente.

La parte más significativa de esta investigación se centró en la construcción de un instrumento para la evaluación de su planta docente, cuyas fuentes de recopilación derivaron de cuatro fuentes: a) la opinión de docentes de posgrado, b) la opinión de estudiantes que cursan algún programa de posgrado, c) puntos de vista que se recuperan de la bibliografía especializada, y, d) aspectos que son de interés institucional. Uno de los aspectos que dio un mayor sustento a las respuestas de los cuestionarios se debió a que la mayoría de los involucrados habían alcanzado una madurez profesional en su campo y en la docencia.

Para la conformación del instrumento de evaluación de la Universidad Anáhuac se hizo una comparación tanto de las respuestas de los estudiantes como de los docentes, rescatándose las respuestas más significativas de ambos grupos.

La perspectiva que manejan los autores en ésta investigación es de forma integral, manifestando que para que se realice una evaluación del desempeño docente se tienen que tomar en cuenta elementos aún aquellos que no corresponden a la práctica docente, ya que éstos la afectan directa o indirectamente.

El sentir que recoge esta investigación a través de los cuestionarios aplicados a los docentes y estudiantes señalan estar de acuerdo en que se lleve a cabo la evaluación docente pero desean que se elabore un instrumento más amplio que permita opinar más ampliamente sobre los aspectos de la docencia.

Esta investigación concluye con la presentación del instrumento de evaluación de corte cuantitativo y con un estudio de lo que se está llevando en la actualidad en la Universidad Anáhuac.

Los cambios que se están dando en los planes y programas y en la formación y actualización de los docentes en la Universidad Anáhuac está dando origen a establecer un grupo de investigación que proponga instrumentos idóneos para evaluar su planta docente a nivel licenciatura, permitiendo una redimensión de las funciones del docente. (Javier Loredo y Olga Grijalva citado por Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A, Frida, 2000)

La evaluación formativa: Estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia

Cruz, Crispín, (citado por Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A, Frida, 2000) realizaron en la Universidad Iberoamericana una evaluación formativa, como estrategia para promover el cambio y mejora de la docencia, donde retomaron los datos de la evaluación institucional de la primavera de 1998. La institución evalúa a los docentes a través de encuestas de apreciación estudiantil, la evaluación institucional la realizan mediante el cuestionario del Sistema de Evaluación Procesos Educativos SEPE 1. Que consta de tres partes: la primera mide aspectos relacionados con la calidad del desempeño docente, la segunda, algunos aspectos relacionados con las obligaciones del docente (asistencia, puntualidad, entrega del programa, etc.), y la tercera se refiere a la autoevaluación del estudiante. La primera incluye a su vez cuatro dimensiones: 1) promoción y atención a las expresiones de los estudiantes, 2) claridad y congruencia con el sistema de evaluación, 3) facilitación del aprendizaje, y 4) valoración de lo aprendido.

Para llevar a cabo la evaluación del docente dado su carácter multifactorial, debido a que no existe un solo indicador único, ya que son muchas las variables que intervienen en la práctica docente. Sin embargo de los varios procedimientos utilizados en las investigaciones, el más recurrente es de las llamadas encuestas de opinión estudiantil, las cuales han demostrado su utilidad cuando se aplican para darle información al profesor sobre la opinión que de él tienen sus alumnos y para que pueda el docente autoevaluarse y ser a su vez su propia evaluación. (citado por Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A, Frida, 2000)

La propuesta de evaluación que realizaron Cruz, Crispín (citado por Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A, Frida, 2000) quienes probaron el efecto de la evaluación formativa en el mejoramiento de la práctica docente, a través de la aplicación de un cuestionario de evaluación formativa con base en la metodología de Wotroba y Right (1975), el cual se basa en diferentes indicadores relativas a las características de la enseñanza efectiva, es de aplicación estudiantil, utilizada en el Otoño de 1998. (p.138)

El cuestionario de evaluación formativa que utilizaron Cruz, Crispín (citado por Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A, Frida, 2000) para los profesores de la Universidad Iberoamericana (UIA) contempló los siguientes indicadores: dominio de la materia, metodología de enseñanza aprendizaje, evaluación del aprendizaje, relaciones entre el profesor y los estudiantes, sobre el alumno y transmisión de valores, que fueron evaluados por los estudiantes a través de una escala y dos preguntas abiertas, se trata de un cuestionario mixto.

Continuó una fase de procesamiento de los resultados, posteriormente, fueron comentados por el investigador con cada uno de los profesores. Para esta sesión aplicaron una entrevista estructurada previamente probada. La entrevista incluía ocho preguntas, en las que se exploraba la impresión de los profesores respecto de los resultados obtenidos a partir del cuestionario de evaluación formativa, así como las fortalezas y debilidades que ellos consideraron tener en relación con la docencia, de igual, los profesores proponían algunos aspectos para mejorar a partir de los resultados obtenidos.

Como última fase, se llevó a cabo una comparación de la evaluación del SEPE 1 en el semestre Primavera 1998 con la de Otoño 1998, para saber el mejoramiento de la práctica docente a través de esta última evaluación.

En los trabajos de Marsh y cols. (1979,1980), en Perry (1997), Levinson Rose y Mengues (1981), Cohen (1980), etc., se encontró que, al aplicar evaluación formativa por medio de cuestionarios de apreciación estudiantil y de asesoría personalizada durante el curso, los profesores mejoraron su evaluación, lo cual se corrobora en este estudio. (citado por Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A, Frida, 2000)

Como anteriormente se comentó existe una variedad de formas de evaluar el desempeño docente, algunas ocasiones son utilizadas como estrategias, técnicas y propósitos con el fin de mejorar la práctica docente, en las que recurrentemente varias investigaciones utilizan cuestionarios de evaluación de apreciación estudiantil, ya sean que dichas evaluaciones tengan el propósito de ser sumativas o formativas.

Cabe señalar la importancia de la retroalimentación que se llevan a cabo cuando se realiza evaluaciones docentes, se ha visto en diversas investigaciones que el hecho de entregar los resultados a los docentes sin comentario alguno, el impacto de la retroalimentación fue positivo, aunque modesto, el hecho de que los investigadores lleguen a una discusión de los resultados con los docentes y las posibles estrategias para mejorar, es decir, la retroalimentación más la asesoría son más favorecedoras para mejorar la práctica educativa.

Los análisis que se realizan sobre la enseñanza superior, tienden a señalar el papel que juegan los profesores en su calidad del desempeño docente en las Instituciones de Educación Superior.

Una nueva estrategia para evaluar la calidad del desempeño docente en las IES.

Por lo que (Rodríguez, et al. 2000) realizaron un estudio longitudinal, comparativo y pareado encaminado a observar el nivel académico de los alumnos, juzgado a través de las puntuaciones obtenidas en los exámenes departamentales parciales previos y posteriores a una etapa específica del proceso educativo, como indicador para estimar la calidad de las actividades docentes, individuales y colectivas. (p.137)

Para la realización del proceso evaluativo de la calidad del desempeño docente (Rodríguez, et al. 2000) lo concretaron en tres fases: en su primera fase se recabaron las puntuaciones obtenidas por los alumnos de la generación 96 en los exámenes departamentales efectuados durante 1996 y 1997 correspondientes a las asignaturas de primero y segundo año de la licenciatura de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina de la UNAM (el puntaje de los exámenes fueron facilitados por el departamento de Servicios de Computo y la base de los datos de los alumnos de la Facultad de Medicina fue proporcionada por la Secretaria de Servicios Escolares).

Para llevar a cabo éste estudio sólo se consideraron los casos que cumplían con el requisito de puntuaciones en todos los exámenes parciales de cinco asignaturas del primer año y cuatro del segundo año, el total considerado fue de 31 exámenes parciales.

La muestra estuvo compuesta por 434 estudiantes siendo el 31% del total de 1,311 registrados en el segundo año de la licenciatura.

La segunda fase consistió en calcular el promedio porcentual de aciertos, obteniendo una medida estandarizada que fue la que validó el procedimiento de comparación entre dos etapas analizadas del proceso educativo (ingreso y egreso).

La tercera fase del estudio consistió en obtener el promedio porcentual de aciertos de cada grupo al inicio del segundo año, dejando ver el nivel académico en que recibieron los docentes a sus estudiantes, a esto se le denominó promedio porcentual de ingreso.

A través de este proceso metodológico se compararon los promedios porcentuales iniciales (ingreso) y finales (egreso) de toda la muestra, exponiendo el desempeño del equipo docente del segundo año.

Los resultados arrojados de la investigación puede ser favorable para los docentes, ya que les permite conocer las estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de la disciplina, encaminando a un beneficio del proceso educativo.

Por las características de este estudio, la propuesta que se sugiere para evaluar el desempeño docente se fundamenta en la opinión de los estudiantes, ya que puede ser un eje que considere puntualmente todas las actividades de la enseñanza (aspectos cuantitativos) y la medida en que dichas actividades contribuyen al aprendizaje de los estudiantes, al desarrollo de sus habilidades para utilizar el conocimiento adquirido, y al dominio de las actitudes fundamentales de la profesión específica (aspectos cualitativos).

El nivel de exigencia de la evaluación de las actividades docentes otorgará la jerarquía que merece la enseñanza en las Instituciones de Educación Superior y, en consecuencia, se elevará substancialmente el nivel académico de sus egresados. (Rodríguez, et al. 2000)

Como parte final de este capítulo a continuación se expone algunas de las múltiples investigaciones sobre la evaluación del desempeño docente y los indicadores, que la ANUIES se ha dado a la tarea de compilar, en donde se observan las diversas combinaciones que se utilizan para la evaluación docente, aplicadas en las Instituciones de Educación Superior del continente americano.

Siguiendo en este mismo este temático las categorías utilizadas para la evaluación docente de acuerdo a Oliva y Henson las clasificaron de la siguiente manera. (ver cuadro 1)

Cuadro 1. Clasificaciones propuestas por Oliva y Henson en la evaluación docente.

Competencias genéricas del profesorado (1980)	
<p style="text-align: center;">Peter F. Oliva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta bien preparado en su asignatura • Tiene una amplia educación general • Comprende el papel de la escuela en nuestra sociedad • Mantiene un concepto adecuado de sí mismo • Pone de manifiesto técnicas efectivas de instrucción • Gobierno eficaz de la clase • Posee características personales que conducen al éxito en la clase 	<p style="text-align: center;">K. Henson</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se interesa por los alumnos como individuos • Tiene paciencia y está dispuesto a repetir lo que dice • Muestra sentido de equidad • Termina las explicaciones de las cosas • Tiene sentido del humor • Tiene una mentalidad abierta • No se siente superior, se conduce informalmente • Conoce su materia • Se interesa por su materia • Tiene aspecto pulcro <p style="text-align: right;">(Oliva y Henson [1980] citado por ANUIES, 2000, p. 114)</p>

Los autores Dwight y Allen y Kevin Ryan (1969) utilizan indicadores que son menos habituales para la evaluación del docente (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Indicadores poco comunes considerados en la evaluación del docente.

Indicadores para la evaluación del profesor	
<ul style="list-style-type: none"> • Variación de estímulos • Capacidad de inducción • Fluidez en el planteamiento de preguntas • Realización de preguntas de pruebas • Realización de preguntas de alto rango de dificultad • Realización de preguntas divergentes • Reconocimiento del comportamiento atento 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de conclusión • Capacidad de silencio y recursos no-verbales • Capacidad de reforzar la participación de los alumnos • Ilustración y utilización de ejemplos • Explicación magisterial • Repetición planificada • Comunicación completa <p style="text-align: right;">(Dwight y Allen y Ryan [1969] citado por ANUIES, 2000, p. 114)</p>

Con base en éstos indicadores se pretende definir subdimensiones, dando origen a preguntas que conforman los cuestionarios de evaluación docente.

De esta forma surgen los cuestionarios de opinión a nivel institucional, luego en varios países; suscitando con ello la contextualización de los indicadores en cada ámbito tanto social como educativo.

Oliva y Henson realizaron un estudio en 1975 con docentes en el Estado de Florida, (el State Board of Education de Estados Unidos) identificando las destrezas que debe poseer un profesor y que, necesariamente tienen que ser consideradas en la evaluación del desempeño docente (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Destrezas consideradas para la evaluación del desempeño docente.

Destrezas a ser consideradas en la evaluación del desempeño del profesor	
Destrezas de comunicación	Destrezas técnicas
<ul style="list-style-type: none"> Habilidad de comunicar oralmente información sobre un tópico dado de forma coherente y lógica Habilidad para escribir con estilo lógico, fácil y comprensible, con corrección gramatical y estructura de frase apropiada. Habilidad para comprender e interpretar materiales profesionales. Conocimiento de las pautas de desarrollo físico y social de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para el diagnóstico de conocimientos y/o destrezas necesarios para lograr los objetivos de enseñanza, usando tests de diagnóstico, observaciones directas y expedientes de los estudiantes. Capacidad para identificar los objetivos a largo plazo para una materia dada Capacidad para construir y ordenar secuencialmente objetivos relacionados entre sí a corto plazo para una materia dada Capacidad para seleccionar, adaptar y/o elaborar materiales de enseñanza para un conjunto de objetivos de instrucción y necesidades de aprendizaje de los alumnos. Capacidad para seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje, apropiadas para el logro de objetivos de enseñanza y la atención de los alumnos. Capacidad para diseñar exámenes para medir el rendimiento de los alumnos, de acuerdo con criterios basados en los objetivos. Capacidad para identificar causas de mal comportamiento en el aula y para emplear una (s) técnica (s) para corregirlas.
Destrezas interpersonales	
<ul style="list-style-type: none"> Destreza para aconsejar a los estudiantes, tanto individual como colectivamente, respecto a sus obligaciones académicas Respeto por la dignidad y valor de otros grupos étnicos, culturales, lingüísticos y económicos. Destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a desarrollar un autoconcepto positivo. Destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a interactuar constructivamente con sus semejantes. Destrezas didácticas que ayuden a los estudiantes a desarrollar sus propios valores, actitudes y creencias. 	(Oliva y Henson [1975] citado por ANUIES, 2000, p. 115)

Olverall y Marsh amplían ésta lista de factores que no abordan estrictamente el modo de enseñanza, pero que esta encaminada a tomar en cuenta el desempeño del docente (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Factores que contemplan el modo de enseñanza en la evaluación docente.

Olverall y Marsh (1977) Marsh y Olverall (1980)	
<ol style="list-style-type: none"> Entusiasmo- preocupación por la tarea docente Amplitud de tratamiento de los temas presentados Organización de la tarea Fomento de la interacción con los alumnos Valoración del aprendizaje realizado por parte del alumno Adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase Trabajo- dificultad que ha supuesto lograr los objetivos. 	
Olverall y Marsh [1977] [1980] citado por ANUIES, 2000, p. 116)	

Las investigaciones que realizó García Ramos (1998) ha utilizado métodos estadísticos como lo es el análisis de covarianza y el análisis factorial, lo que le ha permitido elaborar dimensiones cuya relevancia en el proceso de evaluación docente ha sido comprobada (ver cuadro 5).

Cuadro 5. Dimensiones obtenidas a través del análisis de covarianza y factores.

Evaluación del desempeño docente	
<p>Competencia docente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio de los contenidos de la materia que enseña 2. Buena preparación previa de las clases o sesiones 3. Orden en la exposición de los temas 4. Seguimiento de una secuencia lógica en el orden del temario 5. Vinculación de los nuevos conocimientos con los visto anteriormente 6. Elaboración de síntesis o resúmenes de lo revisado y de lo que se va a explicar 7. Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones 8. Claridad expositiva 9. Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje 	<p>Atención y dedicación hacia el alumno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplimiento del horario de clase y de tutorías establecido 2. Motivación para asistir a tutorías y aclarar dudas 3. Respeto a los juicios y opiniones de los demás 4. Dedicación del tiempo que sea necesario fuera de clase 5. Atención individual a los alumnos que solicitan 6. Trato respetuoso a todos los estudiantes
<p>Idoneidad y objetividad de la Evaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de los criterios de evaluación por parte de los alumnos 2. Equidad en las evaluaciones 3. Uso de diferentes instrumentos de evaluación según los objetivos a evaluar 4. Oportunidad en la entrega de los resultados de las evaluaciones 5. Retroalimentación a los alumnos sobre los problemas detectados en la evaluación 	<p>Planificación-Programación del profesor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrega oportuna del programa de la materia, del cronograma, de los criterios de evaluación, y del significado de la calificación 2. Distribución del tiempo y de las actividades para cumplir todos los objetivos del curso o unidad de enseñanza aprendizaje <p>Grado de Participación del alumno en clase, fomentado o aceptado por el profesor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación de los alumnos en la elaboración y exposición de los temas 2. Motivación de los alumnos para preguntar y participar en clase 3. Impulso al trabajo en grupo 4. Fomento del diálogo, reflexión y debate sobre los temas tratados <p>(García Ramos [1998] citado desde ANUIES, 2000, p. 117)</p>

Por su parte Tejedor, Castro y García (1988) encuentran relación con la competencia docente a través del análisis factorial (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Relación de la competencia docente a través del análisis factorial.

Evaluación del desempeño docente	
<p>Factor I. Dominio de la asignatura</p> <p>Explica con claridad Sus clases están bien preparadas Parece dominar la asignatura Parece estar seguro de sí mismo Responde con exactitud a las preguntas Deja claras las cosas importantes Tiene un estilo interesante Es un buen profesor Se preocupa porque se comprendan las cosas Se preocupa porque sus clases sean buenas Me sentí satisfecho asistiendo a clase Su programa cubre los aspectos importantes</p>	<p>Factor III. Idoneidad de la Evaluación</p> <p>Calificaciones ajustadas a conocimientos El examen está pensado para verificar la comprensión del programa</p> <p>Sus exámenes se ajustan a lo enseñando El alumno puede comentar el examen</p>
<p>Factor II. Motivación y participación</p> <p>Fomenta la crítica de sus ideas Dialoga con sus alumnos sobre la clase Promueve la discusión en clase Consigue que sus alumnos participen Tiene en cuenta la opinión de sus alumnos Se interesa por sus alumnos Consigue que sus alumnos estén motivados</p>	<p>Factor IV. Asiduidad y Organización</p> <p>Asiste a clase normalmente Cumple adecuadamente sus horarios Está accesible fuera de las horas de clase Desarrollo todo el programa Da a conocer el programa de la asignatura</p> <p>Factor V. Utilización de Recursos de Enseñanza Aprendizaje</p> <p>Son suficiente los recursos tecnológicos utilizados por el profesor en clase</p> <p>Se realizan suficientes prácticas de campo Adecuadas actividades complementarias Utiliza material didáctico Se realizan suficientes prácticas de laboratorio</p> <p>(Tejedor, Castro y García [1988] citado desde ANUIES, 2000, p. 118)</p>

En éste estudio se halló que las preguntas con el análisis de validez y confiabilidad los reactivos con mayor peso en la evaluación del desempeño docente recae en el Dominio de la asignatura.

Finalmente, Tejedor Montero, 1990; Aguilar Sahún, 1991; Llarena, 1991; Pérez Juste y García Ramos, 1995, proponen una serie de variables con sus respectivos indicadores, siendo apropiados para la evaluación de la práctica docente (ver cuadro 7).

Cuadro 7. Propuesta de variables apropiadas para la evaluación de la práctica docente

Variables relacionadas con la calidad de la práctica docente, susceptibles de ser evaluadas a través de encuestas a los alumnos			
A. Competencia docente	B. Atención y dedicación hacia el alumno	C. Grado de participación del alumno en clase, fomentado o aceptado por el profesor	
<p>INDICADORES</p> <p>Dominio de los contenidos de la materia que enseña Buena preparación previa de las clases o sesiones Orden en la exposición de los temas Seguimiento de una secuencia lógica en el orden del temario Vinculación de los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente Elaboración de síntesis o resúmenes de lo revisado y de lo que se va a explicar Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones Claridad expositiva Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje</p>	<p>INDICADORES</p> <p>Cumplimiento del horario de clase y de tutorías establecido Motivación para asistir a tutorías y resolver dudas Respeto a los juicios y opiniones de los demás Dedicación del tiempo que sea necesario fuera de clase Atención individual a los alumnos que solicitan Trato respetuoso a todos los estudiantes</p>	<p>INDICADORES</p> <p>Participación de los alumnos en la elaboración y exposición de los temas</p> <p>Motivación de los alumnos para preguntar y participar en clase Impulso al trabajo en grupo Fomento del diálogo, reflexión y debate sobre los temas tratados</p>	
D. Calidad de la evaluación realizada por el profesor	E. Planificación-Programación del profesor	F. Logro de objetivos y metas de las unidades de enseñanza aprendizaje	G. Asiduidad y puntualidad
<p>INDICADORES</p> <p>Conocimiento de los criterios de evaluación por parte de los alumnos Equidad en las evaluaciones Uso de diferentes instrumentos de evaluación según los objetivos a evaluar Oportunidad en la entrega de los resultados de las evaluaciones Retroalimentación a los alumnos sobre los problemas detectados en la evaluación</p> <p>(García Ramos et al. [1995] citado desde ANUIES, 2000, p. 120)</p>	<p>INDICADORES</p> <p>Entrega oportuna del programa de la materia, del cronograma, de los criterios de evaluación, y del significado de la calificación Distribución del tiempo y de las actividades para cumplir todos los objetivos del curso o unidad de enseñanza aprendizaje</p>	<p>INDICADORES</p> <p>Percepción de los estudiantes respecto al logro de los objetivos Percepción sobre la importancia de lo aprendido en la unidad de enseñanza aprendizaje</p>	<p>INDICADORES</p> <p>Porcentaje de asistencia del profesor Porcentaje de sesiones iniciadas puntualmente Porcentaje de sesiones terminadas puntualmente.</p>

Las variables (A)(E) pueden ser evaluados mediante la aplicación de una encuesta dirigida a los estudiantes. Para la evaluación del logro de los objetivos y metas en la enseñanza aprendizaje (F) no basta sólo con la opinión de los estudiantes.

La finalidad de presentar algunas investigaciones que se han realizado de la evaluación docente, es mostrar que la evaluación educativa y su mejora, ya no sólo se centra en los estudiantes como en antaño, ahora todos los agentes educativos pueden ser objeto de evaluación y que la evaluación docente no se le debe ver como un medio amenazante, sino como un instrumento que arrojará información tendiente hacia la mejora del objeto evaluado.

Este tipo de evaluación es relativamente joven y se pretende que se generalice en el contexto educativo y paulatinamente se de una cultura de evaluación, así como paralelamente cambie la concepción que se tiene de ella, es decir, no tendrá efectos nocivos en la práctica del docente, sino todo lo contrario, servirá para mejorar la práctica de éste.

Al presentar el compendio que hizo la ANUIES sobre los indicadores referidos a la evaluación docente, como se pudo observar muchos de los autores coinciden al evaluar aspectos de la actividad docente, de la misma forma difieren, otras veces la misma actividad la denominan diferente, esto no quiere indicar que este bien o mal, sino que cada investigación pertenece a cada contexto y por lo tanto una actividad puede adquirir diferentes nombres y con ello diferentes significados.

Cada país y por ende su contexto es diferente, las características que las determinan serán exclusivas y por lo tanto no se podrán generalizar, a partir de esto nos vimos a la tarea no de adecuar los indicadores, sino más bien de diseñar y elaborar un instrumento con indicadores (categorías y subcategorías) a partir del contexto y necesidades propias de la UPN.

Durante el recorrido del presente capítulo se permite destacar los diferentes abordajes que tiene la evaluación educativa a lo largo de su proceso histórico, desde su conceptualización hasta sus tipos, funciones y finalidades desprendiéndose una heterogeneidad de modelos evaluativos, lo que da pauta abordar el tema de evaluación del docente como un actor educativo, no exento de esta práctica evaluativa.

Todo lo anterior dio base para contar con elementos para la evaluación del desempeño docente centrado en la fase de proceso del modelo CIPP (Stufflebeam, 1985). A partir de los capítulos precedentes permitió configurar el desarrollo metodológico de la investigación.

CAPÍTULO IV. DESARROLLO METODOLÓGICO

Metodología

En este capítulo se presenta el proceso y la forma de la metodología utilizada en ésta investigación, es decir, se habla del tipo de estudio al que corresponde, las técnicas que ayudaron para diseñar y elaborar el instrumento de evaluación (grupo focal y entrevistas), los sujetos que participaron tanto para el piloteo como para la aplicación final del cuestionario y, materiales utilizados, posteriormente se comenta como se llevó a cabo la validez y confiabilidad respectivamente, jueceo y alpha de Cronbach del instrumento.

Tipo de estudio

Para el desarrollo del presente trabajo se partió de un “estudio de casos” (Stake, 1999), el cual consistió en una investigación ideográfica que se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa que permitió describir las características de una escuela o proceso y tomar decisiones. El estudio de casos, permitió realizar un análisis detallado de las situaciones, elementos e interacción que existe entre ellos y el contexto, esto permitió llegar mediante el proceso de síntesis de la búsqueda de significado y toma de decisiones sobre un caso. Éste tipo de estudio dio pauta para clarificar relaciones, descubrir los procesos críticos subyacentes e identificar fenómenos comunes que fueron utilizados en el presente trabajo para evaluar el desempeño docente.

En esta misma línea se utilizó la técnica de Grupo Focal la cuál proporcionó una amplia y detallada manera de resaltar datos acerca de percepciones, sentimientos y opiniones de miembros del grupo en sus propias palabras. Los grupos focales son útiles para explorar las formas de pensar de ciertos grupos particulares o como es el caso, para generar lineamientos de evaluación de la docencia.

La técnica de Grupo Focal se pretendió utilizar en un primer momento tanto para los docentes como para los estudiantes. Cabe señalar que finalmente sólo se aplicó la técnica de Grupo Focal con los estudiantes, debido a que ésta técnica no fue funcionable para los docentes ya que cuando se les convocó para llevarse a cabo la sesión sólo se contó con la presencia de un docente, esto aunado a una serie de factores independientes a cada uno de ellos, resultando complejo una concordancia para una nueva sesión. Por tal motivo para los docentes se buscó otro método para recolectar datos en torno al desempeño docente, tema que interesa a esta investigación. Debido a ello se recurrió a la entrevista como una alternativa ante esta situación.

El propósito de las entrevistas fue obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado (“en sus propias palabras”), debido a ello se aplicó ésta técnica a algunos docentes del área socio-histórica. El “experto” es el entrevistado, por lo que el entrevistador debe escucharlo con atención y cuidado. Siendo que interesa el contenido y la narrativa de cada respuesta. (Hernández, Fernández, Baptista, 2003, p. 456)

Sujetos

La conformación de los Grupos Focales estuvo compuesta de 12 estudiantes que fueron elegidos de forma aleatoria simple pertenecientes a 6° y 8° semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa. Así como para la validación y confiabilidad se aplicó a 90 estudiantes de 6° y 8° semestre en ambos casos que cursarán o hubiesen cursado materias del área socio-histórica.

En el caso de los docentes se les aplicó la guía de entrevista, estuvo compuestas por estuvo compuesta por 6 docentes del área socio-histórica, que tuvieran como mínimo tres años impartiendo algunas de las asignaturas (Estado mexicano y los proyectos educativos, Institucionalización, desarrollo económico y educación, así como, Crisis y educación en el México actual) del área en la Universidad Pedagógica Nacional, (unidad Ajusco) de la licenciatura en Psicología Educativa.

El muestreo para la aplicación de la versión final del instrumento (ver anexo 2) fue de 200 estudiantes tanto de 6° y 8° semestre, donde 100 estudiantes fueron de 6° semestre, cabe indicar que 50 fueron del turno matutino y el resto (50) del turno vespertino, aplicando de igual manera, así como distribuido para los sujetos de 8° semestre. Cabe indicar que estos fueron tomados intencionalmente que cursarán o que estuvieran cursando materias del área socio-histórica, de la licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco).

Materiales

Los materiales que se utilizaron para el desarrollo del grupo focal fueron:

- Guión de organización del Grupo Focal.
- Listado de participantes.
- Guías para la discusión de las técnicas.
- Salón de clases, que se utilizó para llevar a cabo el desarrollo de la técnica del grupo focal.
- Equipo de sonido para grabar cada momento del desarrollo del grupo focal, así como la utilización de notas, lápices, marcadores, papel y personalizadores.

Procedimiento

El procedimiento de la investigación se concreto de la siguiente manera:

- Dispositivo de Grupo Focal.
- Entrevista a los docentes
- Elaboración, validación y confiabilidad del instrumento.
- Aplicación de la versión final del instrumento.
- Análisis de los resultados.

Fase 1. *Técnica de Grupo Focal*. Para la obtención de información sobre la evaluación del desempeño docente se utilizó para los estudiantes la técnica de Grupo Focal como una forma de recopilación cualitativa de datos y consistió en entrevistar a varios estudiantes a la vez sobre un tema en particular. En el grupo focal se requirió de un moderador para propiciar la discusión estimulando a los participantes a compartir sus percepciones e ideas sobre determinado tópico. Se pretendió que en las reuniones de grupos focales con los estudiantes 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 las listas de los docentes y su asistencia en el momento de la selección.

Para llevar a cabo el Grupo Focal, éste se conformó por dos grupos integrados de 12 estudiantes cada uno de ellos, en donde se destinó una sesión a cada grupo. El número de integrantes de cada grupo permitió desarrollar un diálogo activo y realizar una interacción y discusión más enriquecedora para los fines que se pretendió. En total se realizó dos sesiones para cubrir los grupos focales.

La conformación de grupos focales fue con personas de características similares, para éste caso fue con estudiantes de 6° y 8° semestre de ambos turnos de la Licenciatura de Psicología Educativa, con la finalidad de asegurar que la discusión permaneciera enfocada en el tema que interesa a la presente investigación, y esto aumento la posibilidad de que los integrantes compartieran sus puntos de vista personales más rápido y fácilmente, con ello se genero información más útil para la evaluación del desempeño docente.

Las sesiones de grupos focales (estudiantes de 6° y 8° semestre) y las entrevistas (docentes del área socio-histórica) se realizaron en un lugar accesible y apropiado (salón de clases y cubículos respectivamente). El espacio que se utilizó permitió tener una atmósfera cómoda, así, como facilidades de espacio para la discusión, la observación y la grabación.

La fecha y la hora de las sesiones de los grupos focales fueron determinadas de acuerdo a la conveniencia de los estudiantes, la duración de las sesiones de los grupos focales oscilaron entre 60 y 90 minutos aproximadamente.

En el grupo focal se contó con un moderador el cual tuvo como tarea, el guiar la discusión sin presentar un punto de vista ni instruir a los participantes (estudiantes de 6° y 8° semestre) con respecto al tema, el moderador fue un miembro del equipo de investigación.

El moderador contó con el apoyo del equipo de investigación, éste último se encargó de observar y tomar notas de la sesión de cada uno de los grupos focales, los cuales realizaron la transcripción lineal y el análisis de los datos obtenidos.

Para la realización de las entrevistas con los docentes, la muestra se tomó de manera intencional, cumpliendo con el requisito de haber impartido asignaturas del área socio-histórica, con un mínimo de tres años.

Debido al primer intento fallido de la técnica de Grupo Focal dirigido a los docentes, originado por factores externos de cada uno de ellos o por sus múltiples actividades, se optó por la realización del método de entrevista. Hernández, et al. (2003) mencionan que la entrevista es una conversación entre una persona (el entrevistador) y la otra (entrevistado).

Las entrevistas realizadas a los docentes se efectuaron en sus cubículos, permitiendo un clima adecuado. La fecha y hora de las entrevistas fueron determinadas por los docentes, la duración de las entrevistas fue de un tiempo promedio de cuarenta y cinco minutos a una hora, debido a que cada docente dio sus impresiones en función de lo que creía idóneo.

Para las *entrevistas* se requirió de un entrevistador y entrevistado, de una guía previa, la cual contenía los tópicos a tratar, así como de una grabadora que estuvo a la vista del docente y al cual se le explicó la presencia de esta, así también se maneja sobre su anonimato de los entrevistados, el motivo de este último aspecto fue para que el docente se expresará libremente.

En la realización de las *entrevistas* no se le interrumpió al docente al menos de que fuese necesario. El entrevistador trató de no incomodar al entrevistado, no haciendo preguntas muy directas o induciendo a la respuesta.

A través del diálogo que se dio en las entrevistas con los docentes, se dejó que éstos expresaran de manera libre su punto de vista con relación a lo que se les preguntó. La información proporcionada en las entrevistas junto con la brindada por los grupos focales fueron de utilidad para la realización de los cuadros de aspectos generales y específicos de la docencia, así como de las categorías y subcategorías, de las cuales se derivó el instrumento de evaluación.

Guía para la discusión

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

De esta forma, la guía permitió al moderador y/o entrevistador ser flexible para seguir las líneas de pensamiento de los participantes durante la discusión y las entrevistas, sin descuidar los objetivos claves de la investigación. El moderador identificó los nuevos eventos o hechos que llegaron a surgir durante la discusión, sin descuidar los objetivos claves de la información que se busco obtener. Las guías se redactaron en forma de tópicos generales para facilitar al moderador y al entrevistador una rápida referencia durante la discusión y entrevista. Los tópicos que se abordaron para la discusión de la guía fueron los siguientes:

- Seguimiento del programa.
- Estrategias de enseñanza.
- Evaluación

La entrevista que se sostuvo con los docentes fue estructurada, ya que se basó en una guía de preguntas de carácter específico dónde el entrevistador realizó el trabajo basándose en ésta, sujetándose exclusivamente en ella. Las clases de preguntas que se manejaron dentro de las entrevistas fueron: preguntas para ejemplificar y preguntas de estructura.

Las guías de entrevista que se utilizaron se presentan en el anexo 1, pp. 177-178.

Desarrollo de la sesión

Al inicio de la sesión de cada uno de los grupos focales, el moderador saludó a los participantes y presentó al observador con el fin de establecer un ambiente tranquilo y cooperativo, entre los participantes y el moderador. Los participantes se identificaron con los personalizadores, lo cual ayudó a una buena atmósfera y reconocimiento de los participantes.

Una vez instalados los participantes, el moderador explicó los motivos por los cuales se integró el grupo focal e invitó a que los integrantes cooperaran. 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 docente, con el fin de permitir que el grupo iniciara la discusión. El moderador indució a todos los participantes a expresar de forma libre y espontánea sus puntos de vista, experiencias y sentimientos, hizo hincapié sobre el carácter de confidencialidad de la discusión.

Para la realización de las entrevistas con los docentes hubo una presentación con el fin de crear un rapport entre el entrevistador y el entrevistado, así también, se hizo hincapié en la confidencialidad del nombre de cada uno de ellos. Después de este momento, se informó acerca de la finalidad de la entrevista, y el uso que se le dio a la información. De esta manera se inició con la primera pregunta, donde el docente expresó su punto de vista, experiencias y sentimientos. Todas las discusiones y entrevistas fueron grabadas, la grabadora estuvo a la vista de los participantes y el investigador explicó la presencia de ésta.

Fase 2. *El diseño y elaboración del instrumento* se desprendió de la información que se generó de los grupos focales y de las entrevistas sobre la temática. Se realizaron análisis y síntesis globales de las respuestas generadas a partir de discusiones en los grupos focales llevados a cabo con los estudiantes y las entrevistas sostenidas con los docentes, posteriormente se procedió a elaborar cuadros que integraron información tanto de aspectos generales y específicos del desempeño docente, así como las categorías y subcategorías que evalúan. De esta forma se conformó el instrumento de evaluación.

Fase 3. Una vez diseñado y conformado el instrumento de evaluación *se procedió al jueceo para la validación del mismo*, el cuál se presento a especialistas que conocieran la temática que se investiga y que tuvieran conocimiento y experiencia acerca de la construcción de instrumentos en recolección de datos, se consulto a seis especialistas de la Universidad Pedagógica Nacional y a tres de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes hicieron las modificaciones pertinentes con relación a las definiciones de las categorías, elaboración y clasificación de los reactivos en cada una de éstas.

El instrumento de evaluación del desempeño docente del área Socio-histórica se integró en un primer momento con 29 reactivos, recoge ó están contempladas las cinco categorías: Seguimiento del programa, cumplimiento docente, manejo de los contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación (ver anexo 2, p.179).

Cada reactivo cuenta con cinco posibles respuestas de acuerdo a la escala likert, se eligió este tipo de respuestas porque se apega más al tipo de pregunta que se realiza, además que es muy frecuente que se utilice este tipo de respuestas en los instrumentos que utilizan diversas investigaciones de esta índole.

Posteriormente se procedió al piloteo del instrumento para su *validación y confiabilidad* aplicándose a 90 estudiantes de 6° y 8° semestre, que hubiesen cursado o que cursaran materias del área socio-histórica de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco).

Una vez realizado el piloteo del instrumento se procedió al análisis de los datos obtenidos. Para obtener la *confiabilidad del instrumento se realizó por medio de Alpha de Cronbach*, que es una correlación entre la forma cómo responden los estudiantes a cada una de los reactivos y la interpretación de las puntuaciones obtenidas del instrumento que se prueba.

El objetivo de *validar* el instrumento fue con el propósito de que todos los reactivos midan o generen información de acuerdo a cada una de las categorías. Y la *confiabilidad* permita volver a utilizar el instrumento en otra situación con las mismas condiciones y características del objeto de estudio.

Después de haber realizado la validez y confiabilidad del instrumento de evaluación, se procedió a realizar algunos ajustes al instrumento.

Fase 4. Para la *aplicación de la versión final del instrumento* (ver anexo 2, p. 183) se utilizó una muestra de 200 estudiantes de 6° y 8° semestre. Cabe indicar que de los 200 sujetos, 100 son de 6° semestre de los cuales 50 fueron del turno matutino y el resto (50) del turno vespertino, así también se distribuyeron de igual manera los otros cien sujetos de 8° semestre.

El objetivo central de ésta investigación fue diseñar, elaborar y aplicar un instrumento para evaluar el desempeño docente del área socio-histórica en la UPN, a partir de la opinión de los estudiantes, por lo tanto para su consecución llevo un proceso, que fue desde los participantes (estudiantes y docentes) que aportaron información para integrar categorías y subcategorías para la construcción del cuestionario para evaluar el desempeño docente, después de elaborar dicho instrumento fue fundamental apegarse conforme a los criterios metodológicos establecidos para disponer de un instrumento de medición, tuvo que cumplir con dos características primordiales la validez y confiabilidad, para la obtención de estas se requiere la aplicación del instrumento, es decir, el *piloteo*.

Por lo tanto cada una de las fases que conforman el procedimiento metodológico, no se pretenden que se vean de forma aislada y mucho menos se pretende restarles importancia, sino todo lo contrario, cada fase se interrelacionan una con otra y ayudó a la conformación del cuestionario para evaluar el desempeño docente.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Estudio Preliminar

El capítulo detalla y ejemplifica las fases del proceso metodológico que guió el análisis y discusión de los datos el cual se llevó a cabo en dos partes: la primera fue en relación al análisis e interpretación de los comentarios que fueron producto de las discusiones generadas en cada sesión de los grupos focales de los estudiantes, así como de las entrevistas realizadas a los docentes del área socio-histórica de la licenciatura en Psicología Educativa, lo que condujo al diseño de los aspectos generales y elementos específicos de la docencia, así como de las categorías y subcategorías que permitió evaluar y que dio pauta para la conformación del instrumento de evaluación, el cual constó de 29 reactivos en un primer momento (ver anexo 2, p.179)

En la segunda parte, se procedió al piloteo del instrumento para su validación y confiabilidad, una vez realizado este se derivó al análisis de los datos obtenidos para la confiabilidad del instrumento por medio de Alpha de Cronbach.

Primera etapa: procedimiento de análisis de grupos focales y de las entrevistas.

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

El propósito de llevar a cabo discusiones con los grupos focales y de las entrevistas fue con la finalidad de realizar una exploración profunda del tema sobre el desempeño docente, el cual proporcionó información desde las experiencias de los propios estudiantes, así como desde la perspectiva de los docentes.

Para los objetivos de la presente investigación se realizó un análisis de los comentarios que fueron producto de las discusiones generadas en cada sesión del Grupo Focal del área socio-histórica de los estudiantes de la licenciatura de Psicología Educativa, así como de las entrevistas llevadas a cabo con los docentes del área.

Para realizar dicho análisis se procedió de la siguiente manera:

En *primer lugar* se realizó la transcripción literal y completa de la discusión de cada uno de los grupos focales y de las entrevistas.

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

- a) Identificar los objetos sobre los que se habló (objetos y palabras claves).
- b) Se analizó los comentarios y atributos principales que fueron enunciados así como estos fueron valorados (positiva o negativamente).
- c) Se realizó un análisis de la discusión, a través de ésta se estableció si hay continuidad, aportación o contradicciones de ideas semejantes precisando en estas.

El hecho de utilizar el análisis de contenido en la presente investigación, fue debido a que ésta técnica permite estudiar y analizar cualquier forma de comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa, lo que permitió hacer inferencias validas y confiables de datos con respecto a su contexto, es decir, ayudó a conocer las actitudes de un grupo de personas mediante el análisis de sus discursos (técnica de grupo focal y entrevistas).

A continuación se expondrá un ejemplo del proceso de construcción del análisis de contenido utilizadas en el Grupo Focal (estudiantes) (ver cuadro 1), y de las entrevistas llevadas a cabo con los docentes (ver cuadro 2). El motivo por el cual se muestra un ejemplo es debido a la extensión que ocupa el análisis y por cuestiones operativas. La unidad de análisis que se empleo fue de Línea para ambos casos.

Cuadro 1. Análisis de contenido de los estudiantes.

¿Los docentes les brindan una visión conjunta de los contenidos?
<ul style="list-style-type: none">▪ La mayoría de los profesores que nos han dado, nos dicen el plan a seguir dentro del curso.▪ El maestro siempre ha dado el esquema general del curso al principio.▪ Sí, al inicio del semestre nos presentan los profesores y nos explican exactamente qué es lo que vamos a ver e ir haciendo durante el curso, y cómo va a evaluar.

Al analizar las líneas (unidad de análisis) se les asignó una categoría que se denominó “dominio de la materia”, así, cualquier acto que implicó exposición y desarrollo de explicaciones completas para la elaboración de los conocimientos de los estudiantes entro en esta categoría.

Cuadro 2. Análisis de contenido de los docentes.

¿Cómo trabaja los contenidos del área socio-histórica?
<ul style="list-style-type: none">▪ El trabajo es siempre en equipo.▪ Se deja investigar un artículo de acuerdo al tema escogido, se expone en equipo y se comenta en clase.▪ A partir de lo que a mis alumnos les preocupa.

A las unidades de análisis se les asignó nuevamente una categoría denominada “enseñanza adaptada”, que es la capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención. Y así se siguió con cada categoría y unidad de análisis de ambas muestras.

Por *último*, se elaboró una síntesis global del área socio-histórica, en la cual se caracterizaron las aportaciones de los grupos focales y las entrevistas llevadas a cabo con los docentes para la evaluación del desempeño docente, tomando en cuenta los siguientes puntos:

- a) Las preguntas de las guías de entrevista, es decir, la discusión de ciertos objetos o atributos que evalúan el desempeño docente.

Se precisó sobre los atributos de las respuestas, a partir de ello se elaboró una propuesta de clasificación de las respuestas brindadas por los grupos focales y Entrevistas.

- b) A partir de la propuesta de clasificación se dio inicio a la definición o definiciones de una manera clara y sencilla de los aspectos generales y elementos específicos del desempeño docente, se consideró también las aportaciones de otros autores e investigaciones.

Análisis de las respuestas del grupo focal

Con base a la opinión de los estudiantes a través del grupo focal estas aportaron información para el diseño y elaboración del instrumento, que sirvió para evaluar el desempeño docente de la UPN, de ésta forma se comenta en las siguientes líneas las aportaciones más recurrentes de los discursos que se dieron en el grupo focal.

Con relación a las coincidencias, acuerdos y desacuerdos que existen entre las respuestas que dan los estudiantes de los diferentes grupos focales del área socio-histórica a los mismos cuestionamientos, se analizó en la primera interrogante: ¿Los docentes les brindan 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 comentaron que “algunos docentes no presentan el plan a seguir del curso”. En la pregunta existió 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 docente ha dejado parte del programa sin explicar ni proporcionar trabajos orientados sobre esa parte? En esta pregunta existió ideas divididas en relación a que unos expresaron que “sí se han dejado partes del programa inconclusas y que los docentes 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 docentes no han dejado de cubrir y explicar el programa que se lleva a cabo”. Como se observo 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 docente 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 docentes los han utilizado para complementar o cubrir algunas partes del curso”.

Se puedo 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 permitió guardar una relación directa entre lo que se pregunta y las respuestas.

En cuanto a: ¿Cómo relaciona los 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 docentes dirigieron para relacionar los contenidos teóricos con cuestiones prácticas dentro del aula”.

Por lo que concierne a si: ¿El docente les plantea trabajos en los cursos y cómo las organiza? Las diferentes manifestaciones emitidas en los grupos focales coincidieron en que “sí se realizan trabajos pero no se organizan en ocasiones adecuadamente las asesorías para llevarlas a cabo”. Es importante hacer notar que en un grupo focal se manifestó “que si llevan a cabo los trabajos pero previamente se dan los lineamientos para realizar el trabajo, por lo que las asesorías del trabajo son periódicas y son para ver los avances, algunas ocasiones son presentadas al docente y otras frente al grupo dentro del salón de clases”.

Pasando a la siguiente cuestión en torno a: ¿El docente provee de asesorías, y cómo las maneja? Se coincidió en los diferentes grupos focales en que “sí se les da asesoría por parte de los docentes, 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 docentes”. En cuanto a como las maneja existió coincidencia en expresar que se “calendarizan y el tiempo de duración es de 15 a 20 minutos aproximadamente”. En ésta 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 docente utiliza algún recurso para que se interesen en los contenidos? A lo cual los diferentes grupos focales concordaron en que la mayoría de los docentes “no les dan motivación” a excepción de algunos que utilizaron alguna dinámica de grupo para “que expresas lo que sientes y lo que tiene más significado para ti”. Las respuestas emitidas de un grupo focal a otro no difirieron ya que existió una idea generalizada en torno a que no se motiva a los estudiantes por parte de los docentes para que se interesen en algún contenido.

Por último, en cuanto al cuestionamiento: ¿Cuáles crees que sean las características ideales del docente que imparte cursos del Área Socio-histórica? Las respuestas de los estudiantes de los diversos grupos focales coincidieron en su mayoría en que el docente debe dominar los contenidos, actividades, motivación, que sea del área, que sepa dar clases, así como asesorías y que asuma un verdadero compromiso con el grupo. Se

puede decir que en ésta pregunta las respuestas emitidas en los diferentes Grupos Focales solo puntualizaron las características de lo que debe de ser un docente que imparta cursos del Área Socio-histórica, existiendo pocas diferencias y apegándose más al enfoque de enseñanza como una forma de integrar la práctica educativa.

Análisis de las respuestas de las entrevistas de los docentes del Área Socio-histórica

De la misma forma que se hizo con los estudiantes, a continuación se presentan las aportaciones más recurrentes de las entrevistas con los docentes, que si bien éstos aportaron de igual forma información para el diseño y elaboración del instrumento.

Análisis de los datos obtenidos de las entrevistas sostenidas con los docentes del Área Socio-histórica de la carrera de Psicología Educativa de la UPN. Dicho análisis se realizó con relación a las coincidencias, acuerdos y desacuerdos que existen entre las respuestas a cada una de las entrevistas sostenidas con los docentes.

En cuanto a la pregunta: ¿Qué formación académica tiene usted? Expresaron los docentes que “su formación académica, de que escuelas o universidades son egresados, los estudios de posgrado que han realizado” observándose que unos cuenta con una trayectoria académica notable, mientras otros sólo cuentan con licenciatura. En esta pregunta las respuestas emitidas sólo puntualizaron la formación académica, no observándose una descripción de su currículum o simposios a los que haya acudido alguno de ellos, conferencias, elaboración de planes, etc.

En relación a: ¿Cuánto tiempo lleva usted impartiendo clases a nivel superior? Los entrevistados respondieron “la fecha que ingresaron a dar clases en la UPN, otros sólo se remitieron a hacer cálculos de los años, mientras que otros sólo comentaron el número de años trabajando como docentes”. En esta pregunta los docentes llevan

impartiendo clases un tiempo promedio no menor a 10 años, no existiendo grandes diferencias en cuanto los años.

Por lo que concierne a: ¿Cuánto tiempo tiene usted dando clases en el área socio-histórica? Los comentarios efectuados en las diferentes entrevistas coincidieron en unos casos “ en los números de años que va desde los 10 a los 11 años”, mientras que otros “ va de los 15 a 22 años”. En ésta pregunta las respuestas al igual que en la anterior, llevan un tiempo de años no menor a los diez.

En relación a: ¿Cómo trabaja los contenidos del área socio-histórica? Los entrevistados manifestaron ideas que tienen semejanzas en torno a cómo trabajan los contenidos “a través de discusiones en torno a lo que pasa en México, por medio de preguntas ejes se desarrolla el curso, a partir de trabajo con películas como material de apoyo, por medio del programa se busca desarrollar conceptos, habilidades y actitudes, indagar qué les interesa del tema para enlazarlo con el presente”. En ésta pregunta las respuestas expresadas tuvieron una congruencia y secuencia de ideas, no observándose contradicciones, por lo que la forma de trabajo con los contenidos no difieren mucho.

La siguiente interrogante de ¿Ofrece ejemplos a los estudiantes durante las clases? Los comentarios efectuados en las diferentes entrevistas coincidieron al mencionar que “a partir de la realidad, es donde todo se ejemplifica, a partir de la familia, que vean México con el exterior”. En este sentido se expresó también que “es importante en historia la relación presente-pasado o pasado-presente y lo puedes tratar con casos de la vida, hay que utilizar la retrospectiva”. En ésta pregunta las respuestas al igual que en la anterior, sólo especificaron como realizaron los ejemplos que ofrecen a los estudiantes, no difieren en la forma de ejemplificar, así como también no presentan contradicciones de ideas.

Por lo que concierne a la pregunta: ¿Cuáles son los recursos o apoyos que utiliza para promover el aprendizaje de los estudiantes? Los entrevistados coinciden en que “sus tareas tienen que ver con lo que pasa en su entorno, la televisión, el radio, el periódico, lo que está ocurriendo en la universidad, en cuanto a material didáctico textos, gis, el

pizarrón, acetatos, películas”. Pero también comentaron que “hacer investigación; es decir indagar sobre un tópico, tareas que realizan previamente, lecturas, exposiciones en equipos, participación individual, libros tanto la bibliografía obligatoria del programa como libros de literatura”. Se pudo observar que en ésta pregunta las respuestas no difieren en cuanto a los recursos o apoyos que utilizan los docentes para promover el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, en la interrogante: ¿De qué manera son considerados los conocimientos previos del estudiante en relación con esta área? Las respuestas de las entrevistas son variadas, sin embargo van en el mismo sentido, como algunos comentaron “se parte de lo que aprendieron en otro curso y de lo que les inquieta, y de lo que saben ahora, entonces se realiza una transferencia de conocimientos, con el propósito de que el tema se vincule con la vida cotidiana”. Es importante hacer notar que otros docentes manifestaron que “hacen un diagnóstico inmediato, porque a partir de ahí marcan los ritmos de aprendizaje los estudiantes y si son temas secuenciados, sabes de donde partir”. En ésta pregunta existió una relación directa al no existir diferencias entre lo que se pregunta y lo que responden los entrevistados.

En cuanto al cuestionamiento: ¿Cómo maneja las actividades escolares para conseguir los objetivos programados? En ésta pregunta existió ideas divididas en relación a que unos docentes expresaron que “trabajan actividades individuales, en pequeños grupos y a nivel grupal, se calendarizan, así como la participación, exposición y exámenes de preguntas abiertas que alcancen los objetivos de cada unidad, se les dosifica el trabajo a partir de controles de lecturas, se dan los lineamientos de los productos, algunos son para enseñar a manejar ese material”. La otra idea va en el sentido de que “a través de preguntas abiertas, para que den sus argumentos, así como lo que dicen otros autores, se les marcan ritmos de trabajo fuertes, ya que los productos o trabajos son en extensión pequeños, pero requieren de análisis, en donde demuestren que efectivamente leyeron y que fundamenten su opinión”. Como se observó en ésta pregunta existió posturas variadas en cuanto a la forma de las actividades que manejan cada uno de los docentes, para conseguir que los estudiantes consigan los objetivos programados.

En relación a: ¿Cuáles son los aspectos que puntualiza al revisar y corregir los trabajos de los estudiantes? Se coincidió en los diferentes comentarios de los entrevistados en que “es la presentación, la organización, la ortografía y la redacción, pero lo importante es que no transcriban, que sean sus propias palabras y que logren socializarla, el material de trabajo es su lenguaje, los estudiantes tienen que ser muy organizados y claros en su lenguaje, que sean comunicables, que tengan la habilidad de escribir sus ideas y darse a entender, entonces, eso requiere de una formación”. Mientras que otros docentes en sus entrevistas comentaron que “en el mundo del trabajo es más importante el producto, porque tú eres tú producto, se tiene que reflejar en una buena calidad de trabajo, no puede ser que ellos le echen muchas ganas, que uno los acompañe y todo, y escriban México con minúscula, hay cosas que le corresponde a los alumnos y hay cosas al maestro”. Las respuestas de un docente a otro no difieren ya que existió la idea generalizada en torno a qué aspectos puntualizan al revisar y corregir los trabajos de los estudiantes.

Por lo que concierne a: ¿Cuáles son las habilidades que espera desarrollen los estudiantes? En las diferentes entrevistas los comentarios fueron que “ser reflexivos, propositivos, con ello se busca que sean sensibles a lo que pasa, tengan la habilidad de trabajar en equipo, ser tolerantes”. En tanto que otros docentes les interesa desarrollar las siguientes habilidades “que sepan expresarse por escrito, tengan la capacidad de hacer una lectura profunda, escribir cosas con contenido, con estructura y argumentos sólidos, así como organizados, en sí que sepan redactar, es básico en historia y en general, que distingan cuando son argumentos de carácter informativo, porque algunas cosas en historia son de interpretación”. Es importante hacer notar que cada docente le atribuye mayor importancia dependiendo su perspectiva que tiene sobre las habilidades, que el estudiante debe desarrollar en estas materias, sin que ello signifique que son contradictorias, sino más bien complementarias.

La siguiente interrogante de: ¿Cómo evalúa el aprendizaje de los estudiantes? Los docentes entrevistados manifestaron ideas semejantes en cómo evalúan “a través de trabajos en equipo e individual, participación en clase, exámenes escritos, para se utiliza la escala del 1 al 10 para dar calificaciones, a través de un trabajo final que se va

construyendo durante el transcurso del semestre, le doy un 50%, lo demás es por ensayos que tienen que hacer de las lecturas, a través de esto se va viendo el programa”. El otro tipo de evaluación que comentaron los docentes que “es un problema la evaluación, debido a que la consideran como dos procesos distintos, una que tiene que ver con el tipo de participación que tienen los alumnos, con el tipo de tareas, si van comprendiendo lo que pasa en su entorno, a partir de que se expresan, en lo que preguntan en fin, es que se decide que actividades cambiar, ese es como un proceso de evaluación que se tiene para uno, para ir viendo que se hace ante esa situación”. Aquí se puede observar las diferentes posturas que los docentes adoptan en cuanto a la evaluación de los estudiantes, mientras que unos califican con la escala del 1 al 10 y buscan desarrollar habilidades a través de las actividades que proponen y califican, otros adoptan este proceso de evaluación tanto para ellos como para los estudiantes.

En relación a: ¿Cuáles cree que son los problemas más comunes que presentan los estudiantes a lo largo de los cursos? Los docentes entrevistados manifestaron ideas que tienen semejanzas en torno a los problemas que presentan los estudiantes “falta de certeza, de seguridad, porque no son autónomos, problemas con la habilidad lectora, la habilidad para desarrollar lógicamente su pensamiento, pero esos problemas tienen que ver con su formación anterior, que los hace terriblemente dependientes al maestro, no son de conocimientos, depende de sus habilidades, un problema muy agudo de orientación vocacional, hay gente que no está comprometida con sus estudios, son más bien de cuestión de proyecto de vida, no tanto de conocimientos, hay que desarrollar habilidades, pero si la gente quiere los supera, de esta índole son algunos problemas que presentan ciertos alumnos”. En la pregunta existió claras similitudes, entre los comentarios que realizan los docentes respecto a ésta pregunta, lo que significa que hay relación directa entre lo que se pregunta y las responden.

Finalmente en relación a: ¿Realiza actualizaciones o modificaciones a los programas del área socio-histórica? Los comentarios efectuados por los docentes coincidieron al mencionar que “todo el tiempo, se cambian cosas porque los alumnos son diferentes, por lo que les interesa otras cosas, tienen otras perspectivas, otras habilidades, entonces hay que cambiar el programa, antes conflictuaba no cubrir el programa, actualmente ya

no, se quiere que aprendan cosas que son más importantes, si no es así, se tiene la posibilidad de hacerlo, de hecho esta área no tenemos programas oficiales desde hace cómo 5 o 10 años, es necesario realizar actualizaciones debido a que hay materiales de años muy atrás, que a los alumnos les cuesta trabajo encontrarlo, otro factor importante es que va saliendo libros más actuales, además, sería muy monótono para nosotros los docentes cada semestre estar trabajando con los mismos textos, uno se actualiza en contenidos, pero también se actualiza en las formas de trabajo. Se pudo observar que en esta pregunta presenta claras similitudes, al no observarse contradicciones entre lo que se pregunta y las respuestas.

Se considera importante resaltar que a partir del análisis de los comentarios realizados por los estudiantes de 6° y 8° semestre que existen diferencias notables en sus respuestas.

Esta paridad de respuestas que dieron 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 utilizaron para desencadenar una buena discusión.

Los estudiantes de 6° semestre empiezan a descubrir el sentido de la carrera, así como, el ir conociendo a los docentes y diferenciar lo que es un buen docente. En relación con los estudiantes de 8°, éstos cuentan con una estabilidad y tienen mayor experiencia que les permite reflexionar y así poder argumentar mejor lo que es el desempeño de un docente.

Después de haber realizado el análisis de las respuestas de los grupos focales y de las entrevistas, se detectaron los aspectos más relevantes del desempeño docente los cuales son susceptibles de evaluarse mediante un instrumento. A partir de lo anterior se procedió a la realización del diseño de los aspectos generales y elementos específicos, que se enmarcan en los grupos focales y en las entrevistas, con los estudiantes y docentes respectivamente.

Esta detección de los aspectos más relevantes del desempeño docente se realizó por separado (estudiantes y docentes) del área socio-histórica (ver cuadros 3 y 4).

A continuación se da una comparación de estos cuadros con relación a lo que es la docencia y de las similitudes que existen tanto de docentes como de estudiantes en torno a ésta, por último, a partir de estos cuadros se elaboraron las categorías y subcategorías para el diseño del instrumento de evaluación del desempeño docente.

Cuadro 3. Cuadros de aspectos generales y específicos a partir de los estudiantes.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE A TRAVÉS DE LOS ESTUDIANTES	
ÁREA SOCIO-HISTÓRICA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA	
ASPECTOS GENERALES	ASPECTOS ESPECÍFICOS
<p>DOMINIO DE LA MATERIA</p> <p>Exposición y desarrollo de explicaciones completas para la elaboración de los conocimientos de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Programa coherente y completo ○ Congruencia en las exposiciones de la clase ○ Trabajos apropiados a la materia
<p>METODOLOGÍA ADECUADA</p> <p>Uso de actividades acorde a los contenidos que fomenten un mejor conocimiento de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Programa bien estructurado ○ Empleo de bibliografía adecuada ○ Seguimientos de trabajo en clase señalados en el programa y/o realizados en clase ○ Asesoría para la diversidad de actividades
<p>DOMINIO DE TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN</p> <p>Manifestación clara y coherente del discurso que promueva la participación y el interés de los contenidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Claridad en la presentación del programa ○ Coherencia entre lo que presenta el programa y lo que se ve en clases ○ Manejo de técnicas de motivación ○ Adaptación al nivel de la clase
<p>COORDINACIÓN ENTRE DOCENTES</p> <p>Actividad conjunta de docentes de diferentes materias para un mismo grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Considerar el nivel de interés de los estudiantes ○ Cómo se trabaja con el grupo
<p>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</p> <p>Utilización de formas de evaluación que reconozcan el trabajo y los procesos de aprendizaje de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tener en cuenta el nivel de interés de los estudiantes ○ Cómo se trabaja en el salón y cómo se evalúa

Cuadro 4. Cuadros de aspectos generales y específicos a partir de los docentes.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE A TRAVÉS DE LOS DOCENTES ÁREA SOCIO- HISTÓRICA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA	
ASPECTOS GENERALES	ELEMENTOS ESPECÍFICOS
<p>LABOR DOCENTE Presentación y aclaración de contenidos que permitan al estudiante la comprensión de los procesos de la materia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Grado de dominio de los contenidos ○ Explicación en forma clara y apropiada de los contenidos ○ Promover la comprensión de procesos de los contenidos ○ Perfil académico acorde al programa
<p>ENSEÑANZA ADAPTADA Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Adecuación de la enseñanza al desarrollo del grupo de acuerdo a las experiencias e intereses de los estudiantes ○ Adaptar el grado de exigencia del programa al nivel de conocimiento de los estudiantes
<p>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Selección de estrategias en relación a la complejidad de los contenidos y diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estructuración de actividades para fomentar las situaciones de aprendizaje de los estudiantes ○ Empleo apropiado de recursos didácticos
<p>PROCESOS DE EVALUACIÓN Evaluar diferentes actividades que maneja y explica el docente relacionadas al contenido de la materia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Revisión adecuada de los trabajos ○ Concordancia de contenidos con los criterios de evaluación

A continuación se comentan los cuadros 3 y 4 tanto de estudiantes y docentes del área socio-histórica.

Cuadro del Área Socio-histórica

En relación con los criterios que se presentan en los cuadros del área Socio-histórica, tanto de estudiantes como de los docentes, se puede observar que las categorías y las subcategorías, existen algunas similitudes en cuanto a los temas que se destacan en relación a la idea de lo que es el desempeño docente.

En primer lugar, para los docentes se destaca la “labor docente” como la presentación y explicación de contenidos, para los estudiantes el criterio va en relación al “dominio de la materia” que se refiere a la presentación y explicaciones completas por parte del docente; como se observa no existen diferencias de fondo en ambas categorías.

Otro tema es el de “estrategias de enseñanza” al cual los docentes 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 el docente y que permite la participación y el interés y la comprensión de contenidos por parte de los estudiantes.

Se maneja otra categoría en el cuadro de docentes, en el sentido de los “procesos de evaluación”: qué actividades utiliza el docente 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 docente utiliza ciertas formas que reconozcan el trabajo y el aprendizaje, así como la coherencia entre lo que propone el programa, lo que se trabaja y cómo se evalúa.

Tanto en el cuadro de los docentes como de los estudiantes se observaron dos categorías que no guardan relación, aunque son temas que se destacaron por su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, por una parte en los docentes la categoría es sobre

“enseñanza adaptada”, que va en el sentido de las adecuaciones de contenidos a los conocimientos previos que presentan los estudiantes; en la categoría de los estudiantes éste versa en cuanto a la “coordinación entre docentes” sobre el trabajo conjunto de los docentes de distintas materias para un mismo grupo, en cuanto a cual es el interés de los estudiantes, la coherencia entre lo que marca el programa, lo que se enseña y cómo se trabaja.

Como se ve, las categorías están en función de las experiencias que tiene por una parte los estudiantes y por la otra los docentes, 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. Las categorías 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 docente.

A continuación se presenta el cuadro de categorías y subcategorías que se obtuvieron del análisis de la información obtenida y que dieron base para el diseño y elaboración del instrumento de evaluación (ver cuadro 5).

Cuadro 5. Categorías y subcategorías del desempeño docente del área socio-histórica.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS PARA EVALUAR AL DOCENTE DEL ÁREA SOCIO-HISTÓRICA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA</p> <p>Tener una presentación del curso tomando de base el programa, acentuando en los objetivos, estructurar por unidades y criterios de evaluación, asimismo, exponer los temas de los contenidos y cuando se crea conveniente hacer cambios en la actividad del aprendizaje de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación del programa. ○ Revisión completa de las unidades. ○ Modificaciones en cuanto al programa. ○ Relación con otros cursos o materias.
<p>CUMPLIMIENTO DOCENTE</p> <p>El cumplimiento de los programas requiere una actividad docente consistente que se manifieste con la asistencia y puntualidad, de tal manera que se genere una continuidad en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Asistencia. ○ Puntualidad.
<p>MANEJO DE LOS CONTENIDOS</p> <p>El docente posee un conocimiento extenso de los contenidos de la materia que enseña, siendo así que relaciona los conocimientos y contribuye a la continuidad del aprendizaje de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dominio de los contenidos(temas, procesos, métodos). ○ Explicación clara de los contenidos. ○ Exposición de ejemplos adecuados. ○ Continuidad y secuencia de los contenidos. ○ Utiliza un lenguaje facilitando la comprensión de los estudiantes.
<p>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</p> <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"> ○ Toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes en sus explicaciones. ○ Motiva a los estudiantes para que profundicen en los contenidos. ○ Propicia la participación de los estudiantes. ○ Formula preguntas para que los estudiantes establezcan relaciones con los contenidos ○ Lleva a cabo asesorías para apoyar los trabajos de los estudiantes ○ Elabora esquemas y utiliza los medios audiovisuales para promover la comprensión de los estudiantes ○ Los trabajos propuestos ayudan a integrar los contenidos
<p>EVALUACIÓN</p> <p>El docente realiza actividades y presenta trabajos que permiten evaluar el proceso comprensión y apropiación de aprendizaje de los estudiantes de manera formativa y sumativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realiza evaluaciones continuas del aprendizaje de los estudiantes ○ Entrega comentarios o indicaciones en los trabajos y exámenes aplicados ○ Hace preguntas a los estudiantes para conocer el dominio de los contenidos vistos ○ Retroalimenta las participaciones de los estudiantes ○ La evaluación efectuada se ajusta a la formulada en el programa ○ Si fuera posible tomar otro curso con este docente ○ Los criterios de evaluación utilizados en mi aprendizaje fue clara y correcta

Segunda Fase: Elaboración y validación del instrumento.

De las respuestas que se generaron con base en las discusiones (análisis y síntesis globales) en los grupos focales y de las entrevistas, se procedió a la elaboración de cuadros que integran información tanto de los aspectos generales y elementos específicos del desempeño docente, así como de las categorías y subcategorías que evalúan, y que dio como resultado el instrumento de evaluación. Esta detección de los aspectos más relevantes de la docencia se realizó por separado (estudiantes y docentes) del área socio-histórica.

Una vez diseñado el instrumento de evaluación se presentó a seis especialistas de la UPN y a tres de la UNAM para su validación, los cuales corrigieron algunos aspectos con relación a las definiciones de las categorías y la clasificación de los reactivos en estas categorías.

El instrumento del área socio-histórica se integró con 29 reactivos recoge o están contemplados las cinco categorías: Seguimiento del programa, Cumplimiento docente, Manejo de los contenidos, Estrategias de enseñanza y Evaluación que recaban información sobre el desempeño del docente. Cada reactivo cuenta con cinco posibles respuestas.

Piloteo del instrumento

Posteriormente se procedió al piloteo del instrumento para su validación y confiabilidad, aplicándose a 90 estudiantes de 6° y 8° semestre, en ambos casos que hubiesen cursado o que cursarán materias del área Socio-histórica.

Una vez realizado el piloteo del instrumento se desprendió al análisis de datos obtenidos para la confiabilidad del instrumento por medio de Alpha de Cronbach, 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 obtenido la validez y confiabilidad se procedió a realizar algunos ajustes al instrumento, en relación al orden de las respuestas de los reactivos y a la redacción de algunas respuestas, como es el caso del reactivo No. 1, 13 y 20, siendo que para estos reactivos la pregunta no se modificó, sin embargo las opciones de respuesta se busco que fuera acorde a la pregunta planteada, es decir, que expresarán una relación lógica.

Ejemplo:

Antes del piloteo	20. Los trabajos propuestos promovieron la comprensión de los conocimientos en forma Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni de acuerdo ni en desacuerdo () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
Después del piloteo	20. Los trabajos propuestos promovieron la comprensión de los conocimientos en forma Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

Es conveniente destacar que la riqueza de los comentarios y opiniones manifestadas en los grupos focales y en las entrevistas aportaron, así mismo, consideraciones importantes acerca del desempeño docente del área socio-histórica.

Resultados del piloteo del instrumento

Análisis de los datos obtenidos del piloteo del instrumento de evaluación del desempeño docente del área socio-histórica.

El instrumento de evaluación en un primer momento constó de 29 reactivos, los cuales fueron obtenidos después de realizar el análisis respectivo de los grupos focales y de las entrevistas sostenidas con los docentes del área socio-histórica que proporcionaron cinco categorías (seguimiento del programa, cumplimiento docente, manejo de contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación) que evalúan el desempeño docente.

Cada reactivo del instrumento tiene cinco posibles respuestas que van acorde a la pregunta planteada a los cuales se les asignó un valor que va de 1 hasta 5. Desde antes del análisis se omitieron las respuestas incorrectas, se mandaron como omitidas preguntas incorrectas 0.

Para la confiabilidad del instrumento se aplicó a una muestra de 90 estudiantes de 6° y 8° semestre que cursaran o hayan cursado materias del área socio-histórica de la carrera de Psicología Educativa.

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

Se pudo observar en este análisis como respondieron 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 respuestas no son consistentes con lo que se está preguntando; sin embargo el que tiene más es el reactivo No. 1 y eso porque no es muy claro ya que tuvo 9.1% , siguiéndole el reactivo No. 20 que tuvo un 7.8%, así como el reactivo No. 13 que obtuvo un 4.5% son los reactivos que más sujetos no respondieron, lo cual indico que tuvo que replantearse estos reactivos.

En términos generales los reactivos sí estuvieron bien planteados para los estudiantes, ya que fueron claros y 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 Alpha de Cronbach que es una correlación entre la forma como responden los sujetos a cada uno de los reactivos y la interpretación de las puntuaciones obtenidas del instrumento que se prueba.

Lo que evaluó ésta prueba es si los sujetos contestaron consistentemente de manera favorable o de manera desfavorable en cada uno de los reactivos. De acuerdo a ésta prueba el puntaje de Alpha 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 dio un .98 lo que indica que la confiabilidad es aceptable. Por lo que el instrumento es altamente confiable, ya que los sujetos contestaron consistentemente.

Esto indicó 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 considero el invertir algunas de las opciones de respuestas, como el combinar las opciones, para evitar que los sujetos sólo contesten las respuestas que se encuentren en un sólo lado, al intercalar las respuestas permitió tener mayor confiabilidad del instrumento. La anterior idea se aplicó en la versión final del instrumento (ver anexo 2, p.183)

El comentario anterior no significa un menoscabo de esta aplicación (estudio piloto) porque se observó, que las preguntas sí son consistentes por las respuestas de los estudiantes y sobre todo se dieron pocas no respuestas; eso significó que los sujetos en general sí entendieron los reactivos y sí los contestaron adecuadamente.

La frecuencia y la distribución porcentual de respuestas desfavorables es mayor por alguna razón. Los porcentajes de las respuestas con valor uno a cada uno de los reactivos se da con una frecuencia de 14%, 11% y 15%, esto indicó que ahí hubo sujetos que contestaron y que evaluaron a los docentes o muy bien o docentes que fueron evaluados muy mal; lo que equilibrio y permite tener un instrumento más confiable y preciso (ver Tabla 1. Distribución de porcentaje de respuesta por reactivo del área socio-histórica, anexo3, p.187).

Lo cual indicó que los estudiantes sí se fijaron al contestar, por lo que el procedimiento de aplicación (estudio piloto) indicó que se llevó a cabo adecuadamente.

Por último se puede decir que Alpha 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 observó una consistencia de .98 lo que indicó que todos los reactivos contribuyen de manera igual al Alpha general, esto es que los sujetos observaron lo mismo de un docente de manera consistente al evaluarlo. A partir de los resultados del análisis de Alpha de Cronbach se puede decir que el instrumento es confiable al dar como resultado dos factores lo que indicó que está bien estructurado el instrumento, además de que el puntaje de 0.98

Alpha de Cronbach, lo cual esta prueba es aceptable ya que es muy cercano a 1 (ver Tabla 2. Análisis de confiabilidad: alpha de Cronbach, anexo 3, p.188).

Análisis de factores

Lo que realiza 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, de acuerdo a éste análisis el instrumento se agrupa en dos factores (sólo se consideran los factores con Eigenvalue mayores de 1) y entre ellos explican el 77.3% de la varianza.

Se puede ver que en éste análisis solamente se encontraron dos factores, por ejemplo el reactivo No.1 se encuentra en el factor No. 2 y todos los demás reactivos se agrupan en factor No.1 (ver tabla 3. Análisis de factores del área socio-histórica de Psicología Educativa, anexo 3, p. 189).

Esto indica que efectivamente el instrumento está midiendo cosas que se parecen entre sí o se asocian, ya que la mayoría de los reactivos se agrupan en un solo factor (ver Tabla 3. Análisis de factores del área socio-histórica de Psicología Educativa, anexo 3, p.189).

Se pudo observar que los sujetos no contestaron al azar, sino que si leyeron cada una de las preguntas y sus respectivas respuestas de los reactivos.

Después de realizar el piloteo del instrumento, los estudiantes sugirieron que se preguntará la forma en que acreditan las materias del área socio-histórica, así como pudiera observarse el índice de reprobación de las diferentes materias del área.

Debido a ello el instrumento final constó de 32 reactivos, el cual continuó con la misma estructura que el anterior instrumento piloteado; es decir, tuvo cinco categorías (seguimiento del curso, cumplimiento docente, manejo de los contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación) que evalúan el desempeño docente.

Cabe señalar que de la categoría denominada “Evaluación” se agregó tres preguntas debido a que a través del piloteo que se realizó, los comentarios recurrentes de los estudiantes fue en torno a la forma en que acreditan las materias del área socio-histórica de la licenciatura en Psicología Educativa.

Para *finalizar* se presenta la relación que se estableció entre categoría y reactivos del área, que se fundamentaron en los análisis realizados en los apartados anteriores, quedando de la siguiente manera distribuidos los reactivos (ver cuadro 6)

Cuadro 6. Distribución de reactivos por categorías.

Categoría	Reactivos
1. Seguimiento del programa	1-7
2. Cumplimiento docente	8-9
3. Manejo de los contenidos	10-14
4. Estrategias de enseñanza	15-23
5. Evaluación	24-32
Total	32 reactivos

Después de llevar a cabo los procedimientos anteriormente descritos, se aplicó la versión final del instrumento de evaluación del desempeño docente del área socio-histórica (ver anexo 2, p. 183).

El análisis consistió en codificar las respuestas del cuestionario que fue aplicado a una muestra de 200 sujetos de 6° y 8° semestre, de los cuales 100 sujetos fueron de 6° semestre, cabe indicar que 50 fueron del turno matutino y el resto (50 sujetos) del turno vespertino, así como, también fue para los de 8° semestre, es decir, 50 sujetos del turno matutino y 50 del turno vespertino de dicho semestre. A los cuales se les aplicó el cuestionario de opinión que evalúa el desempeño docente del área socio-histórica en su versión final.

Esto dio pauta para realizar una descripción cuantitativa y cualitativa de los datos arrojados del instrumento de evaluación del desempeño docente del área socio-histórica, cabe indicar que se hizo una separación de 6° y 8° semestre, donde se encontró que el instrumento no funciona de igual manera para ambos semestres, debido a que en el estudio piloto se observó que existen diferencias notables en sus respuestas.

Esta disparidad de respuestas que los sujetos de diferentes semestres dan a las mismas preguntas se pudo observar en el piloteo del instrumento, es generado, quizás, por la falta de experiencia, en términos de su capacidad de reflexión en torno a los argumentos que puede utilizar cada sujeto perteneciente a uno u otro semestre.

Siendo que los sujetos de 6° semestre empiezan a descubrir; así como, comprender el sentido de la carrera, lo que les permite el ir conociendo a más docentes y diferenciar de cuando es un buen docente. Sin embargo los estudiantes de 8° semestre, estos tienen mayor experiencia que les permite reflexionar y poder mejor argumentar lo que es el desempeño de un docente.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el piloteo del instrumento, se observó cómo funciona el instrumento para los diferentes semestres (6° y 8°), por lo tanto, se optó por realizar el análisis cuantitativo que se llevó a cabo mediante comparaciones de grupos de ambos turnos de 6° 8° semestre, así como de 8°, en torno a la opinión que tuvieron los sujetos en cada una de las preguntas que conforman el instrumento, así como por categoría. Todo esto se realizó a fin de ser más objetivos los resultados y controlar las variables externas, ya que el desempeño de los docentes podría variar de un turno a otro.

A partir del análisis cuantitativo permitió descubrir e interpretar los datos cuantificados, los cuales dieron pauta para explicar situaciones determinadas, es decir, comparaciones entre los elementos utilizados en el análisis cuantitativo (grupos y categorías), que permitieron establecer relaciones causales.

Finalmente se realizó un análisis cualitativo de índole descriptivo en función de las definiciones de cada una de las categorías y subcategorías, a lo se le denominó análisis descriptivo de la discusión de los resultados de la opinión que tuvieron los estudiantes tanto de 6° y 8° semestre en torno al desempeño docente del área socio-histórica, es importante señalar nuevamente que se realizó en función de cada uno de los grupos (6° y 8° semestre), debido a que el instrumento funciona de diferente manera para cada uno de ellos.

La evaluación que se realizó a los docentes del área socio-histórica a través del instrumento que recoge las opiniones de los estudiantes tanto de 6° como de 8° semestre, sobre el desempeño docente, desde su diseño, elaboración y aplicación tuvo una función formativa, debido a que todos los agentes educativos involucrados participaron de una forma activa, a fin de tener un instrumento a partir del contexto y necesidades propias de la UPN. Todo este proceso evaluativo persigue una mejora del desempeño docente de ésta institución.

El seguimiento de la metodología configuró en gran medida el análisis y discusión de los resultados, ante esta situación el apartado anterior de los resultados preliminares condujo a la versión final del instrumento (cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente del área socio-histórica), es así, que para el análisis de los datos se requirió del programa estadístico SPSS, este software ayudó a organizar la información y presentarla de manera sistemática.

Todo lo anteriormente comentado configuró el análisis, discusión y conclusión de los resultados que a continuación se muestran.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA VERSIÓN FINAL DEL INSTRUMENTO

La revisión que se expone a continuación muestra los resultados arrojados de la aplicación final del instrumento (cuestionario de opinión de la evaluación del desempeño docente del área socio-histórica), su estructura está conformada de la siguiente manera: la primera parte alude al análisis de las categorías a partir de las medianas de la opinión de los estudiantes de 6° y 8° semestre de ambos turnos de la licenciatura en Psicología Educativa, la segunda parte presenta el análisis de los datos utilizando la t de Student para estos mismos estudiantes, la tercera parte recoge el análisis de los ítems más significativos de la opinión de los estudiantes de 6° y 8° semestre de ambos turnos acerca del desempeño docente, la cuarta parte, se refiere a la discusión general de la opinión de los estudiantes en cuanto a las categorías del desempeño docente, finalmente la última parte, reúne un análisis descriptivo por semestre (6° y 8°) de acuerdo a cada una de las definiciones de las categorías.

Es importante señalar que el análisis de los resultados se realizó por semestres haciendo una diferenciación de los de 6° con los de 8° semestre, siendo que el instrumento (cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente del área socio-histórica) no funciona de igual manera de acuerdo a los resultados obtenidos del piloteo, debido a que los de 8° semestre tienen mayor experiencia, que les permite reflexionar, y, así contar con mayores elementos para opinar con respecto a lo que es el desempeño docente, a diferencia de los estudiantes de 6° semestre.

INTERPRETACIÓN DE LAS CATEGORÍAS A PARTIR DE LAS MEDIANAS

Interpretación de las categorías a partir de las medianas de 6° semestre de ambos turnos.

Con la finalidad de conocer la opinión de los estudiantes de 6° y 8° semestre en cada una de las categorías **seguimiento del programa, cumplimiento docente, manejo de los contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación** se calculó las medianas a partir de los valores de las distribuciones, de estos valores se obtuvo el promedio de las medianas para cada una de las categorías.

A continuación se presenta la interpretación de cada una de las categorías a partir del promedio de sus medianas, las cuales corresponden a 6° semestre de ambos turnos.

En relación a la categoría “*Seguimiento del programa*” el promedio de la mediana que se obtuvo fue de 3.5 para el turno matutino, mientras que el promedio de la mediana de ésta categoría para el turno vespertino fue de 3.4 lo que significa que el 50% de los estudiantes de 6° semestre de ambos turnos opinaron que el seguimiento del programa por parte de los docentes fue *regular* y el otro 50% de los estudiantes opinó que fue *deficiente* el seguimiento del programa de los docentes (ver tabla de las medianas de 6° semestre por categoría, anexo 4, p. 190).

Por lo que concierne a la categoría “*Estrategias de enseñanza*” el promedio de la mediana que se obtuvo fue de 2.9 para el turno matutino, mientras que el promedio de la mediana de ésta categoría para el turno vespertino fue de 3. Por lo que en ésta categoría en general los estudiantes de 6° semestre tanto del turno matutino como del turno vespertino la mitad de ellos consideraron que las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes fueron *regulares*, mientras que la otra mitad considero que fueron *deficientes* las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del área socio-histórica (ver tabla de las medianas de 6° semestre por categoría, anexo 4, p.190).

Por último, en cuanto a la categoría “*Evaluación*” el promedio de la mediana del turno matutino fue de 2.8, mientras que para el turno vespertino el promedio de la mediana fue de 3. Por lo que en esta categoría en general los estudiantes de 6° semestre tanto del turno matutino como del turno vespertino la mitad de ellos consideraron que las evaluaciones realizadas por los docentes fueron *regulares*, mientras que la otra mitad considero que fueron *deficientes* las evaluaciones efectuadas por los docentes del área socio-histórica (ver tabla de las medianas de 6° semestre por categoría, anexo 4, p.190).

De acuerdo a las categorías “Cumplimiento docente” así como la categoría “Manejo de los contenidos”, el promedio de las medianas para éstas dos categorías son diferentes lo que significa que los estudiantes de 6° semestre de ambos turnos tienen una percepción u opinión diferente, siendo que en el resto de las categorías coinciden en su punto de vista con respecto a cada una de las categorías seguimiento del programa, estrategias de enseñanza y evaluación (ver tabla de las medianas de 6° semestre por categoría, anexo 4, p.190).

Del mismo modo, para conocer la opinión de los estudiantes de 8° semestre de cada una de las categorías (seguimiento del programa, cumplimiento docente, manejo de los contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación). Se consideraron los valores de las distribuciones, a partir de estos valores se calculó las medianas, por medio de estos valores se obtuvo el promedio de la mediana para cada una de las categorías, lo cual condujo a un análisis global de la opinión de los estudiantes de 8° semestre.

Interpretación de las categorías a partir de las medianas de 8° semestre de ambos turnos

El promedio de la mediana en relación a la categoría “*Cumplimiento del docente*” fue 4 tanto para el turno matutino como vespertino, lo que significa que la mitad de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos externaron una opinión *buena o menor a buena* y la otra mitad la señaló como *igual o superior a buena* (ver tabla de las medianas de 8° semestre por categoría, anexo 4, p.191).

La penúltima categoría “*Estrategias de enseñanza*” tuvo un promedio de la mediana para el turno matutino fue de 3.2 y para el turno vespertino fue 3, así pues, la mitad de los estudiantes de 8° semestre del turno de la mañana y de la tarde dijeron que fue *regular o menos de regular* esta categoría y la otra mitad tuvieron una opinión *igual o superior a regular* (ver tabla de las medianas de 8° semestre por categoría, anexo 4, p.191).

El promedio de la mediana de la última categoría denominada “*Evaluación*” fue de 3.1 para el turno de la mañana y de 3.3 para el turno de la tarde, de este modo, la mitad de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos (matutino y vespertino) emitieron una opinión *regular o menor a regular* y la otra mitad dijo que fue *igual o superior a regular* (ver tabla de las medianas de 8° semestre por categoría, anexo 4, p.191).

Con respecto a la categoría “*Seguimiento del programa*” y “*Manejo de los contenidos*”, el promedio de las medianas para éstas dos categorías son diferentes, lo que significa que los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos tienen una percepción u opinión diferente, siendo que en el resto de las categorías coinciden en su punto de vista con respecto a cada una de las tres categorías (cumplimiento docente, estrategias de enseñanza y evaluación) (ver tabla de las medianas de 8° semestre por categoría, anexo 4, p.191).

De manera complementaria también se realizó el siguiente análisis utilizando la prueba estadística t de Student, con el propósito de saber si existen diferencias significativas entre los estudiantes de 6° u 8° semestre de ambos turnos según sea el caso. De esta manera se realizó un análisis de muestras independientes (prueba t de Student) del cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente del área socio-histórica. Para ello se analizaron todos los reactivos en donde cada uno de ellos pertenece a una de las cinco categorías seguimiento del programa, cumplimiento docente, manejo de los contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación (ver cuadro 19, Distribución de reactivos por categoría, p.119).

A continuación se presenta el análisis mediante la prueba estadística t de student, es importante señalar que ésta prueba estadística se realizó por separado debido a los resultados obtenidos en el piloteo, dado que la capacidad de reflexión y de valoración que tienen cada uno de los estudiantes de 6° y 8° semestre entorno al desempeño docente es diferente, debido al número de semestres que han cursado en la UPN, así como la oportunidad de conocer el desempeño de varios docentes. Es importante acotar que debido a ello el instrumento (cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente del área socio-histórica) no funciona de igual manera para los estudiantes de 6° y 8° semestre, debido a que los estudiantes de 8° tienen mayor experiencia y /o conocimiento que les permite reflexionar y así contar con mayores elementos para opinar con respecto a lo que es buen docente, a diferencia de los estudiantes de 6° semestre.

**ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DEL
ÁREA SOCIO-HISTÓRICA A TRAVÉS DE LA PRUEBA ESTADÍSTICA
PARAMÉTRICA T DE STUDENT**

De manera complementaria se aplicó la prueba t de Student debido a que es un estudio de casos y sumado a los resultados que se obtuvieron en el piloteo, en el cual se observó las diferentes opiniones que los estudiantes de 6° semestre con respecto a los de 8° que tuvieron en torno al desempeño docente. Lo que llevó a la presente investigación a tomar una muestra de 200 estudiantes, en donde cabe indicar que 100 son de 6° semestre, de los cuales el 50% es del turno matutino y el resto es del turno vespertino, de igual manera se consideró el resto de la muestra para los de 8° semestre, debido a ello se contemplan ambos turnos, ya que los docentes del área socio-histórica y su desempeño docente podrían variar de un turno a otro, es decir, con ello se busca controlar variables externas y a su vez obtener resultados más fiables.

Se aplicó ésta prueba para saber si existen diferencias significativas entre la forma de responder de los grupos participantes, la prueba t de Student es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto de sus medias.

Análisis de la opinión de los estudiantes de 6° semestre utilizando la t de Student

Como se indicó anteriormente el propósito de realizar esta prueba paramétrica t de Student es para saber si existen diferencias significativas en cuanto a la opinión que tuvieron los estudiantes de 6° semestre del turno matutino con respecto a los del turno vespertino del mismo semestre de la licenciatura en Psicología Educativa, en torno al desempeño docente del área socio-histórica de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco).

Como se observa en la tabla de resultados de la t de Student de 6° semestre (anexo 4, p.192), se muestran los datos arrojados por el programa SPSS de la prueba t de Student que pertenecen a los estudiantes de 6° semestre de ambos turnos.

A continuación se indican los pasos que se siguieron para probar la hipótesis de investigación perteneciente al estadístico de prueba t de Student.

Para los propósitos de esta investigación se realizó el siguiente planteamiento de la hipótesis, en primer lugar se presenta la hipótesis de investigación (Hip. Inv.) y en segundo lugar se muestra la hipótesis nula (Hip. Nula).

1. Planteamiento de la hipótesis

Hip. Inv. La opinión que tienen los estudiantes de 6° semestre del turno matutino del desempeño docente del área socio-histórica de la Universidad Pedagógica Nacional es diferente de los estudiantes de 6° semestre del turno vespertino de dicha universidad.

Hip. Nula. La opinión que tienen los estudiantes de 6° semestre del turno matutino del desempeño docente del área socio-histórica de la Universidad Pedagógica Nacional no es diferente de los estudiantes de 6° semestre del turno vespertino de dicha universidad.

Las hipótesis estadísticas son:

H Inv. La opinión que tienen los estudiantes de 6° semestre del turno matutino del desempeño docente del área socio-histórica de la Universidad Pedagógica Nacional es diferente de los estudiantes de 6° semestre del turno vespertino de dicha universidad.

$$H1: M_{6^{\circ}T.M.} \neq M_{6^{\circ}T.V.}$$

$$H0: M_{6^{\circ}T.M.} = M_{6^{\circ}T.V.}$$

2. Estadístico de prueba y condiciones para su uso

$$\frac{T_c = \bar{x} - \mu_0}{S / \sqrt{n}}$$

Las condiciones son

$$\left\{ \begin{array}{l} N > 30 \checkmark \\ X \sim N \checkmark \end{array} \right.$$

La condición para usar este estadístico de prueba es que la variable bajo estudio se distribuya normalmente. ✓

Como el cuestionario se construyó de tal forma que las respuestas fueran una variable (categórica ordinal) que se distribuya normalmente esta condición se cumple.

3. Como se desea probar H1 con un nivel de significancia de 95%, se tiene $\alpha = .05$ en dos colas. Cuando el valor de t se calcula utilizando un paquete estadístico computacional la significancia se proporciona como parte de los resultados y ésta debe ser menor a .05.

4. Ver tabla de resultados de la t de Student de 6° semestre, (anexo 4, p.192).

5. Decisión estadística

Rechazo H1 con $\alpha = .005$ y se acepta la H0.

6. Interpretación de los resultados

Se puede notar que en la tabla de resultados de la t de Student de 6° semestre, los ítems No. 12, 23, 30 donde hubo una diferencia de opinión con significancia para los estudiantes de 6° semestre en los siguientes ítems: “Los ejemplos formulados por el docente durante el curso fueron” (No.12), así como también “El docente motivo a los estudiantes para preguntar y participar en clase” (No.23) y por último “Has reprobado alguna vez estas materias” (No.30). En primer orden para el ítem No.12 con una significancia de .043, en segundo orden el ítem No.23 la significancia fue de .037 y por último para el ítem No. 30 su significancia fue de .014. Lo que significa que hay evidencia suficiente para considerar que la forma de responder que tienen los estudiantes de 6° semestre del turno matutino de la Universidad Pedagógica Nacional es diferente de los estudiantes de 6° semestre del turno vespertino, con una confiabilidad de 95%, es decir, se puede expresar que hay diferencias significativas en la forma de responder sólo en los ítems No.12, 23 y 30 entre los estudiantes de 6° semestre del turno matutino y los estudiantes de 6° semestre del turno vespertino.

A fin de valorar si existen diferencias significativas entre los estudiantes de 8° semestre del turno matutino con respecto al turno vespertino, se realizó el análisis de muestras independientes (prueba t de Student) del cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente del área socio-histórica.

Análisis de la opinión de los estudiantes de 8° semestre utilizando la prueba t de Student.

Siguiendo en esta misma línea se retomaron los pasos que se siguieron con antelación para realizar la prueba t de Student en los estudiantes de 8° semestre para ambos turnos.

Como se puede observar en la tabla de resultados de la t de Student de 8° semestre, (anexo 4, p.193), se muestran los datos arrojados por el programa SPSS de la prueba t de Student que pertenecen a los estudiantes de 8° semestre en los dos turnos.

1. Planteamiento de la hipótesis

Hip. Inv. La opinión que tienen los estudiantes de 8° semestre del turno matutino del desempeño docente del área socio-histórica de la Universidad Pedagógica Nacional es diferente de los estudiantes de 8° semestre del turno vespertino de dicha universidad.

Hip. Nula. La opinión que tienen los estudiantes de 8° semestre del turno matutino del desempeño docente del área socio-histórica de la Universidad Pedagógica Nacional no es diferente de los estudiantes de 8° semestre del turno vespertino.

Las hipótesis estadísticas son:

H Inv. La opinión que tienen los estudiantes de 8° semestre del turno matutino del desempeño docente del área socio-histórica de la Universidad Pedagógica Nacional es diferente de los estudiantes de 8° semestre del turno vespertino de dicha universidad.

$$H1: M_{8^{\circ} T.M.} \neq M_{8^{\circ} T.V.}$$

$$H0: M_{8^{\circ} T.M.} = M_{8^{\circ} T.V.}$$

2. Estadístico de prueba y condiciones para su uso:

$$\frac{T_c = \bar{\xi} - \mu_0}{S / \sqrt{n}}$$

Las condiciones son

$$\left\{ \begin{array}{l} N > 30 \checkmark \\ X \sim N \checkmark \end{array} \right.$$

La condición para usar éste estadístico de prueba es que la variable bajo estudio se distribuya normalmente. ✓

Como el cuestionario se construyó de tal forma que las respuestas fueran una variable (categórica ordinal) que se distribuya normalmente esta condición se cumple.

3. Como se desea probar H1 con un nivel de significancia de 95%, se tiene $\alpha = .05$ en dos colas. Cuando el valor de t se calcula utilizando un paquete estadístico computacional la significancia se proporciona como parte de los resultados y ésta debe ser menor a .05.

4. Ver tabla de resultados de la t de Student de 8° semestre, (anexo 4, p.193).

5. Decisión estadística

Rechazo H1 con $\alpha = .005$ y se acepta la H0.

6. Interpretación de los resultados

Se puede apreciar en la tabla de resultados de la t de Student de 8° semestre que los ítems con significancia para los estudiantes de 8° semestre son: “Los trabajos propuestos promovieron la comprensión de los conocimientos en forma” (No.20) y, “La motivación del docente para promover el aprendizaje de los estudiantes fue” (No.22) con una significancia de .009 y .000 respectivamente. Lo que significa que hay evidencia suficiente para considerar que la forma de responder que tienen los estudiantes de 8° semestre del turno matutino en la Universidad Pedagógica Nacional es diferente del de los estudiantes de 8° semestre del turno vespertino, con una confiabilidad de 95%, es decir, se puede expresar que hay diferencias significativas en la forma de responder en los ítems No.20 y 22 entre los estudiantes de 8° semestre del turno matutino y los estudiantes de 8° semestre del turno vespertino.

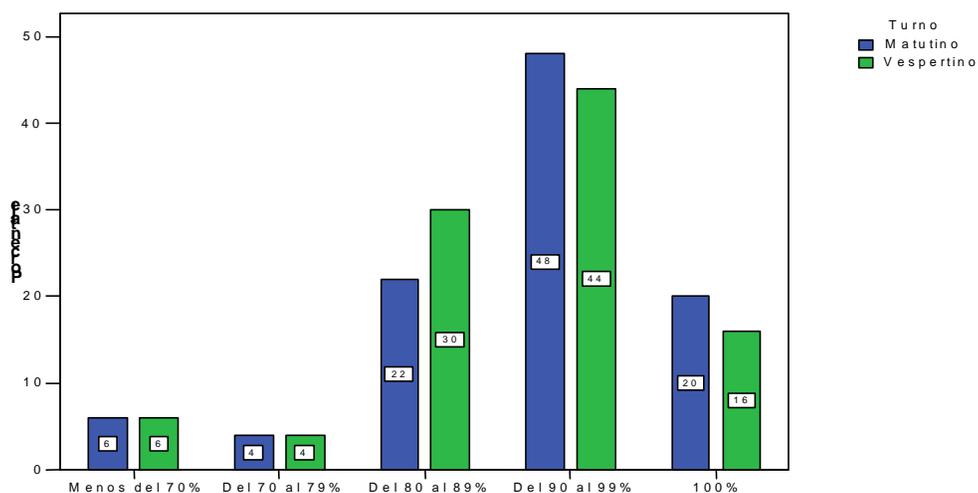
DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS SIGNIFICATIVOS

A continuación se presenta la interpretación cualitativa que se hizo considerando los ítems más significativos, el criterio que se utilizó fue que la distribución de la opinión de los estudiantes de cada uno de los semestre (6° y 8°) estuviera cargada hacia lo favorable y/ o desfavorable, esto fue posible debido a que el instrumento es una escala likert, que permite de acuerdo a la opción de respuesta adquiere un valor de 1 a 5. Cabe indicar que en este se realizó un análisis en torno al índice de reprobación, rescursamiento y extraordinario que se presentan en las materias del área socio-histórica.

Distribución de ítems significativos de 6° semestre de ambos turnos

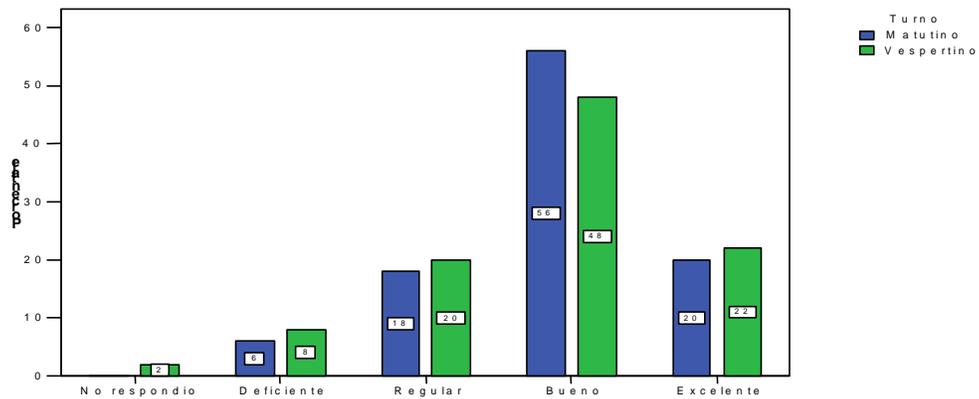
En este sentido se realizó la interpretación de la distribución de los ítems más significativos que se presentan en las materias del área socio-histórica, a partir de la opinión de los estudiantes de 6° semestre de ambos turnos.

Gráfica 8. Opinión de los estudiantes de 6° semestre ante la asistencia de los docentes a dar sus clases



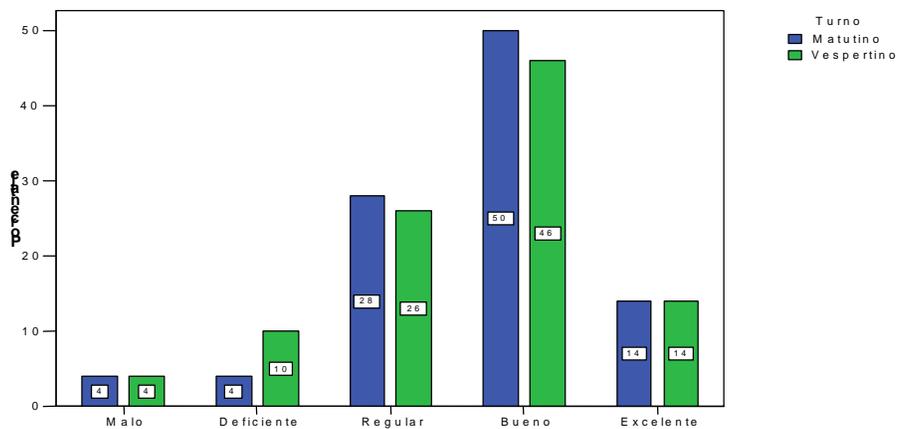
En cuanto a el ítem 8 la distribución de la opinión de los estudiantes de 6° semestre en torno a la asistencia de los docentes del área socio-histórica a dar clases, fue *del 90 al 99%* (ver gráfica 8).

Gráfica 10. Opinión de los estudiantes de 6° semestre ante el dominio que tuvieron los docentes



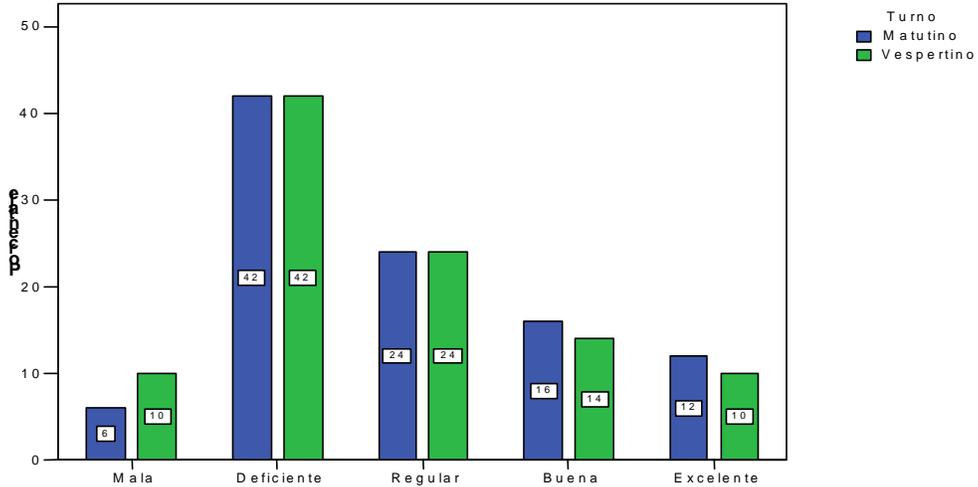
En relación con el ítem 10 la opinión de los estudiantes fue *buena* en torno al dominio que tuvieron los docentes del área socio-histórica con respecto a la materia que dieron (ver gráfica 10).

Gráfica 14. Opinión de los estudiantes de 6° semestre ante el lenguaje utilizado por los docentes para facilitar la comprensión



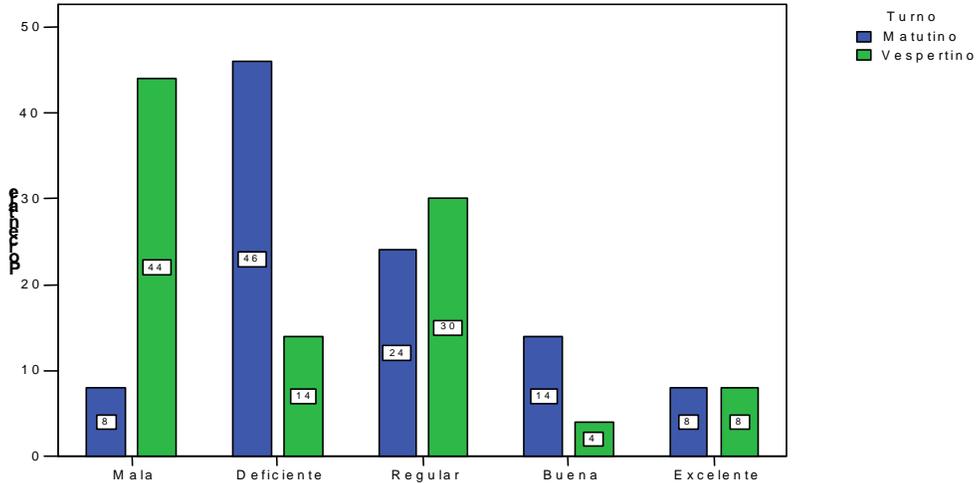
Conforme a los resultados el ítem 14 la opinión de los estudiantes de 6° semestre con respecto a el lenguaje utilizado por los docentes para facilitar la comprensión la distribución fue *buena* (ver gráfica 14).

Gráfica 19. Opinión de los estudiantes de 6° semestre ante la utilización de esquemas y ayudas audiovisuales



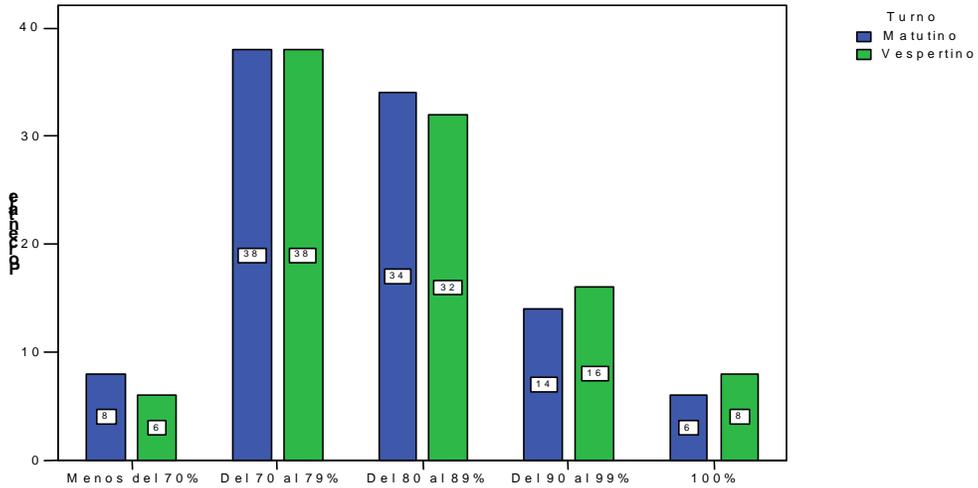
Ahora bien para el ítem 19 los estudiantes de 6° semestre de ambos turnos, tuvieron una opinión *deficiente* en cuanto a la utilización de esquemas y ayudas audiovisuales para apoyar la comprensión (ver gráfica 19).

Gráfica 22. Opinión de los estudiantes de 6° semestre ante la motivación de los docentes para promover el aprendizaje



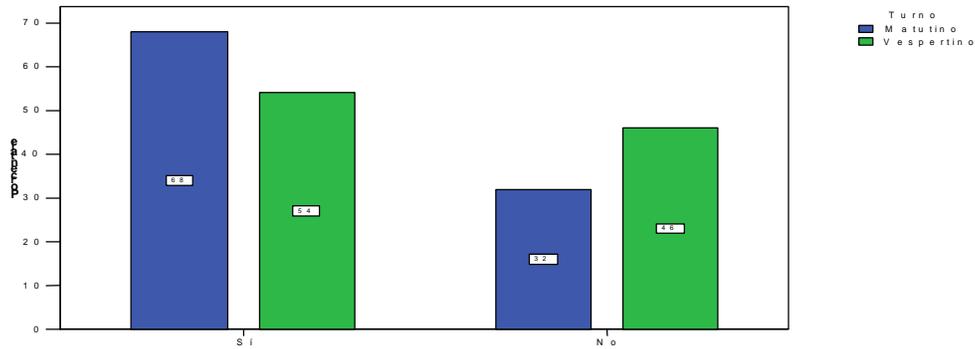
En el ítem 22 los estudiantes de 6° semestre del turno matutino la opinión fue *deficiente*, mientras que para el turno vespertino fue *mala* la motivación que los docentes promovieron para el aprendizaje de éstos (ver gráfica 22).

Gráfica 29. Opinión de los estudiantes de 6° semestre ante su asistencia a clases



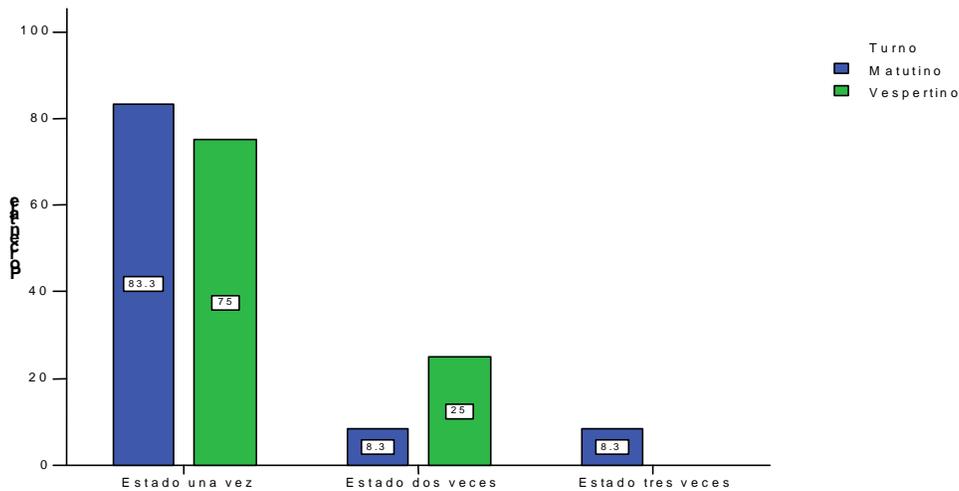
En el ítem 29 la opinión de los estudiantes ante su asistencia a clases fue del *70% al 79%*, (ver gráfica 29).

Gráfica 30. Opinión de los estudiantes de 6° semestre ante si alguna vez han reprobado alguna materia del área socio-histórica



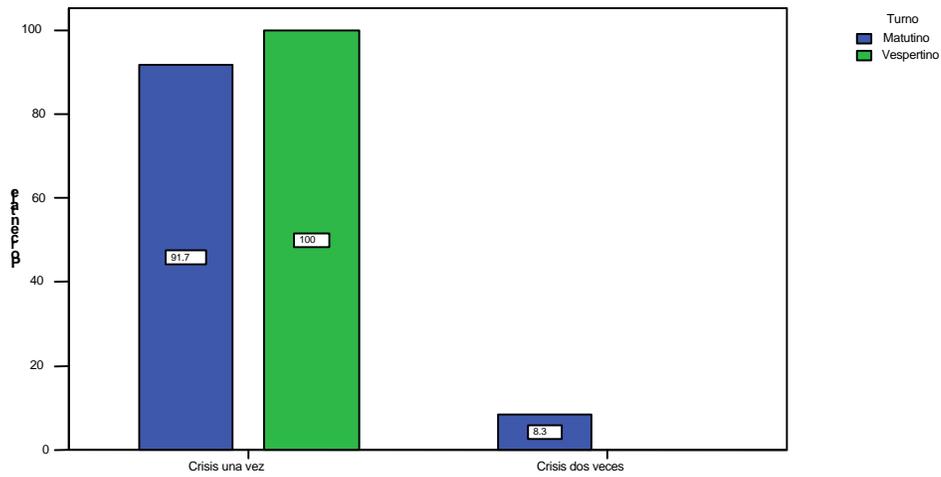
En relación al ítem 30, la distribución de las opiniones fue de que *sí* han reprobado algunos estudiantes alguna materia del área socio-histórica (ver gráfica 30). Cabe indicar que de acuerdo a los resultados arrojados por la prueba t de student el ítem 30 coincidentemente es el único de los ítems significativos para ambos análisis (t de student y distribución).

Gráfica 31. Opinión de los estudiantes de 6° semestre de cuántas veces han reprobado la materia de Estado mexicano y los proyectos educativos



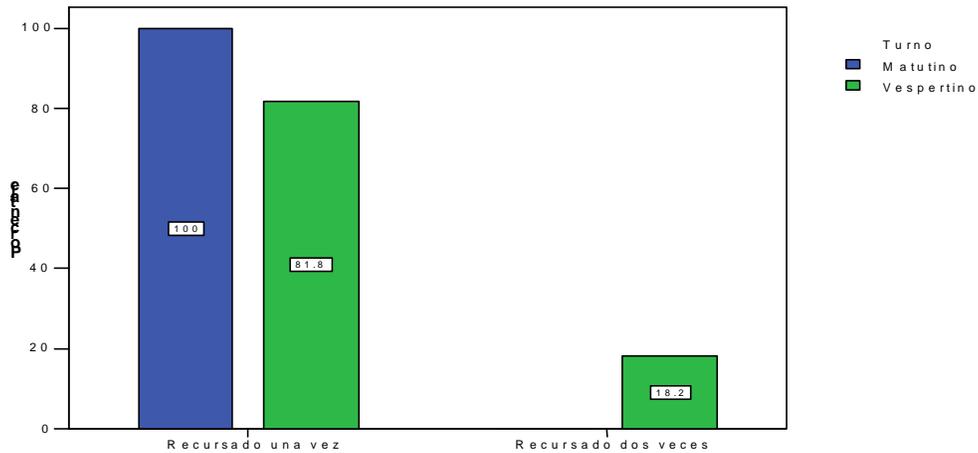
Como se observa en el ítem 31, tiene una estructura diferente de respuesta, es decir, categórica nominal. El análisis de la distribución en este ítem la incidencia de *reprobación* para ambos turnos es *alta* en la materia de *Estado mexicano y los proyectos educativos* (ver gráfica 31).

Gráfica 32. Opinión de los estudiantes de 6° semestre de cuántas veces han reprobado en la materia de Crisis y educación en el México actual



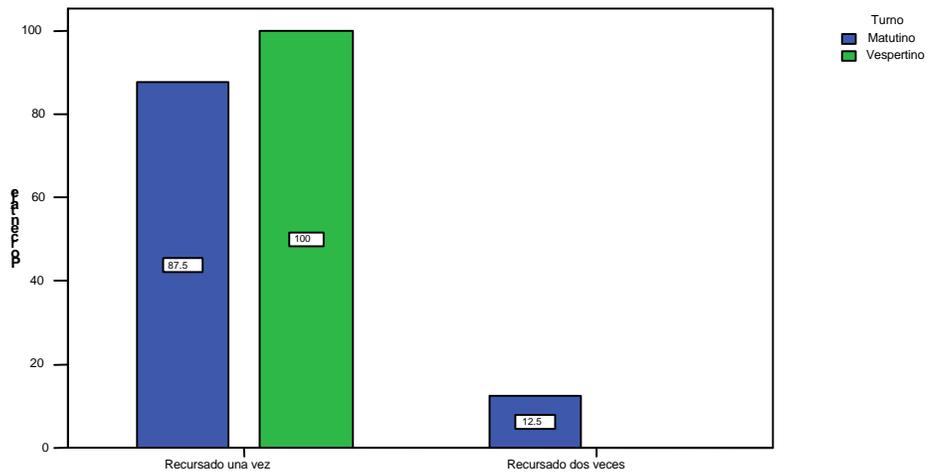
Finalmente para el ítem 32, la incidencia de *reprobación* para ambos turnos es *alta* en la materia de *Crisis y educación en el México actual* (ver gráfica 32).

Gráfica 33. Opinión de los estudiantes de 6° semestre de cuántas veces han recurrido la materia de Estado mexicano y los proyectos educativos



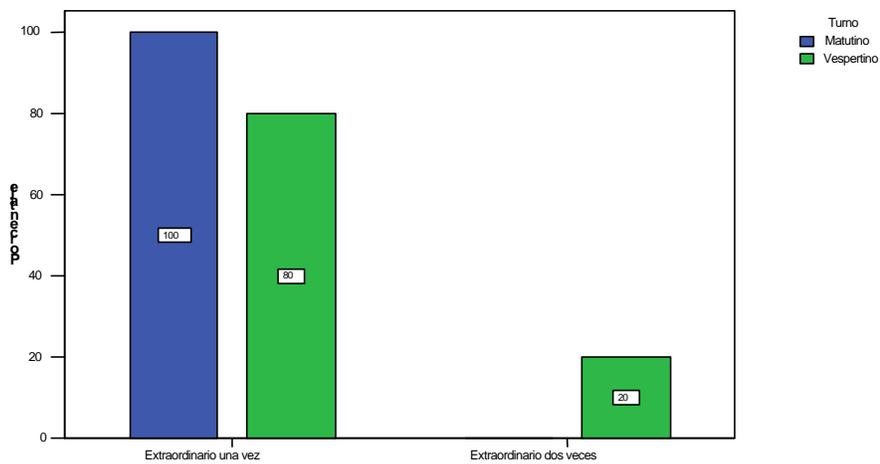
Como se observa en el ítem 33 tiene una estructura de respuesta diferente, es decir, dicotómica, el análisis de la distribución en éste ítem la incidencia de recursamiento en la materia de *Estado mexicano y los proyectos educativos* es *alta* en la opción de que han *recurtido una vez* (ver gráfica 33).

Gráfica 34. Opinión de los estudiantes de 6° semestre de cuántas veces han recurrido la materia de crisis y educación en el México actual



En el ítem 34, el análisis de la distribución el índice de recursamiento en la materia de *Crisis y educación en el México actual* es alta en la opción de que han *recurtido una vez* los estudiantes de 6° semestre, tanto para el turno matutino como para el vespertino (ver gráfica 34).

Gráfica 35. Opinión de los estudiantes de 6° semestre de cuántas veces han presentado en extraordinario la materia de Institucionalización, desarrollo económico y educación

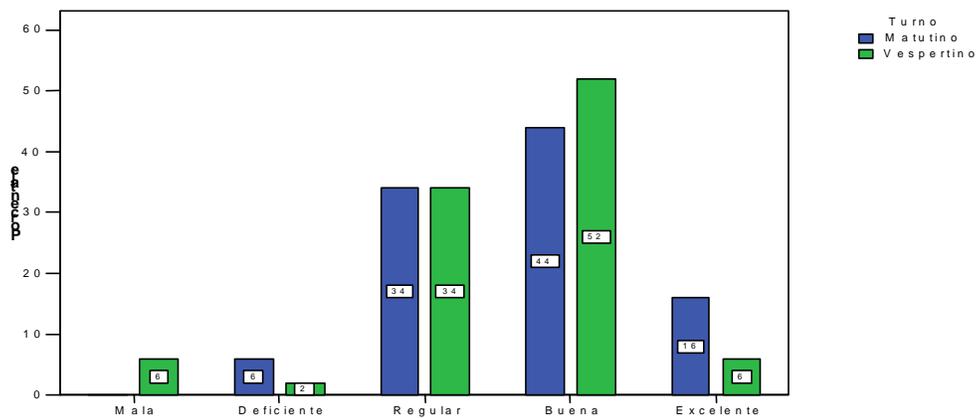


En cuanto a la materia de *Institucionalización, desarrollo económico y educación* su distribución señala que ha sido presentada en *extraordinario* más que el resto de las materias que conforman el área socio-histórica (ver gráfica 35).

Interpretación de ítems significativos de 8° semestre de ambos turnos

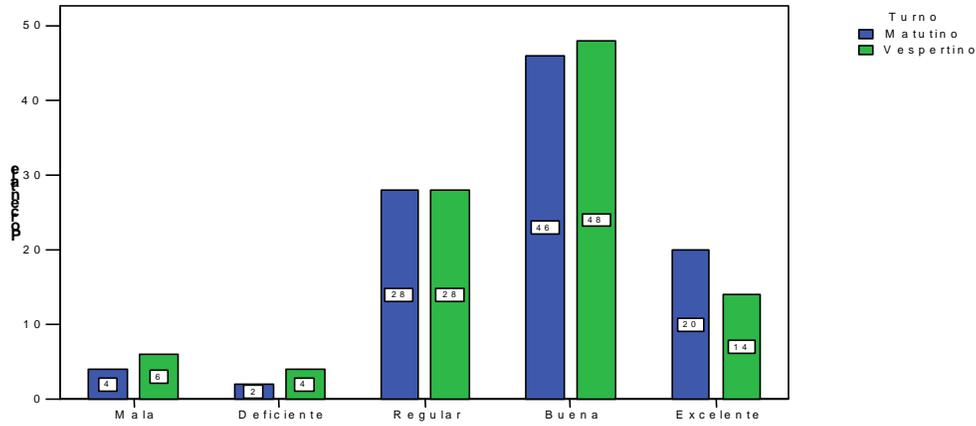
Del mismo modo se contemplaron solamente los ítems más significativos que se distribuyeran hacia lo favorable o desfavorable del cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente del área socio-histórica, cabe indicar que se hace un análisis del índice de reprobación, recursamiento y extraordinario de las materias del área, a partir de la opinión de los estudiantes de 8° semestre.

Gráfica 1. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante la presentación del programa de la materia



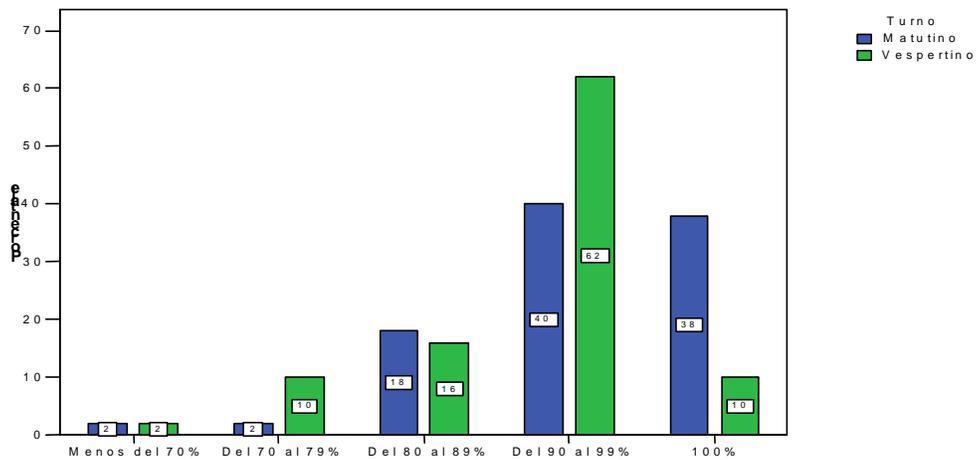
Conforme a el ítem 1 la distribución de la opinión de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos, en cuanto a la presentación del programa de la materia que hicieron los docentes del área socio-histórica, su distribución fue *buena* (ver gráfica 1).

Gráfica 3. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante la forma en que los docentes cubrieron los temas de las materias



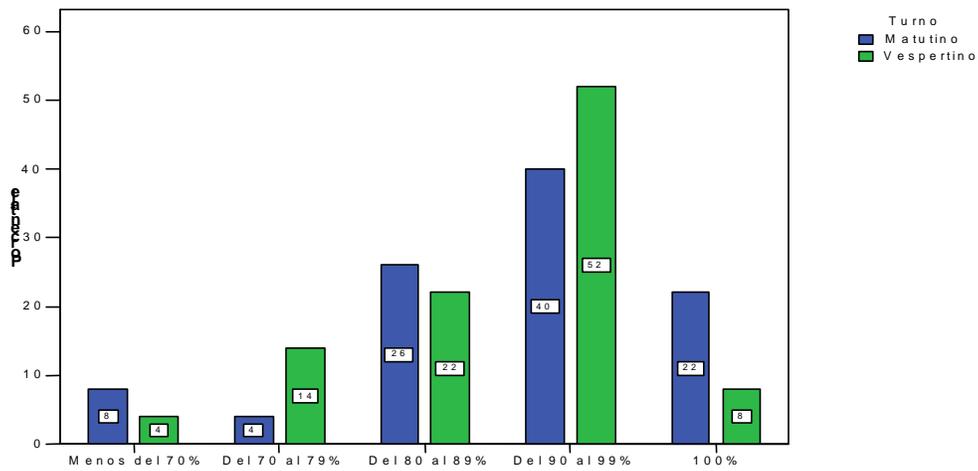
De acuerdo a los resultados del ítem 3, la distribución de la opinión de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos, en cuanto a la forma en que el docente cubrió los temas de la materia fue *buena* la distribución de éste (ver gráfica 3)

Gráfica 8. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante la asistencia de los docentes a dar sus clases



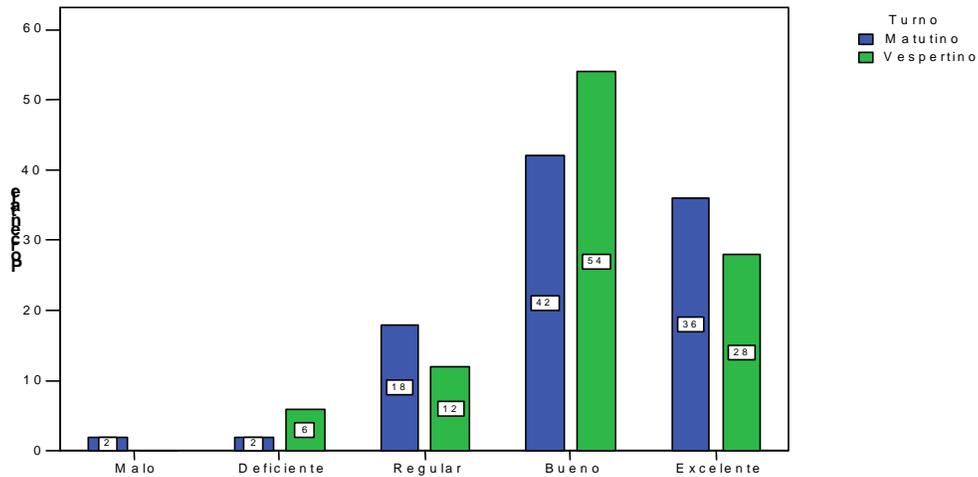
Respecto al ítem 8 reportan los resultados que la opinión de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos la asistencia de los docentes del área socio-histórica para dar clases fue *del 90 al 99%* (ver gráfica 8).

Gráfica 9. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante la puntualidad de los docentes a dar sus clases



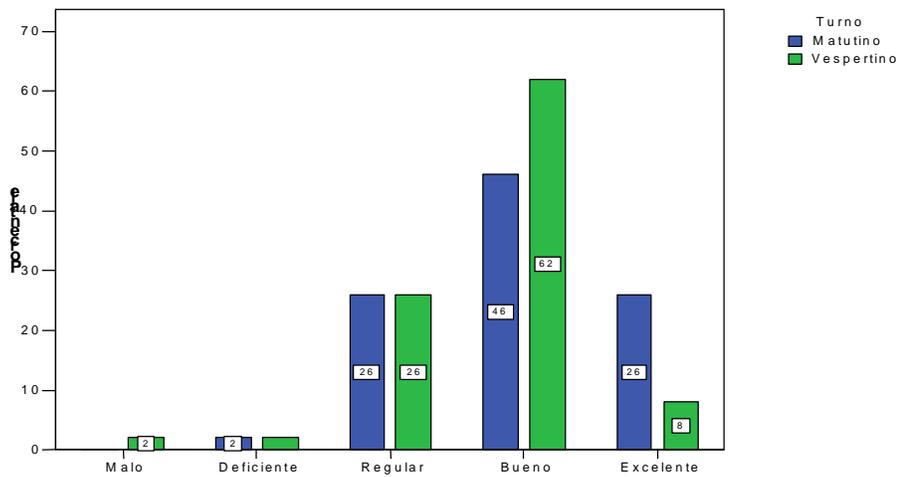
En relación al ítem 9, de acuerdo a los resultados obtenidos de la opinión de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos, con respecto a la puntualidad de los docentes para impartir clases fue *del 90 al 99%* (ver gráfica9).

Gráfica 10. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante el dominio que tuvieron los docentes con respecto a las materias que dieron



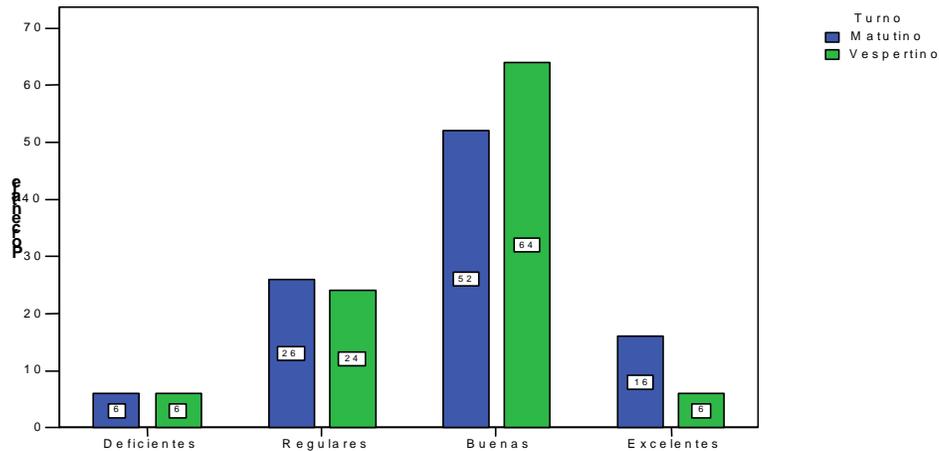
Respecto al ítem 10 que alude al dominio que tuvieron los docentes con respecto a las materias del área socio-histórica, de acuerdo a la opinión de los estudiantes de 8° semestre su distribución fue *buena* (ver gráfica 10).

Gráfica 14. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante el lenguaje utilizado por los docentes para facilitar la comprensión



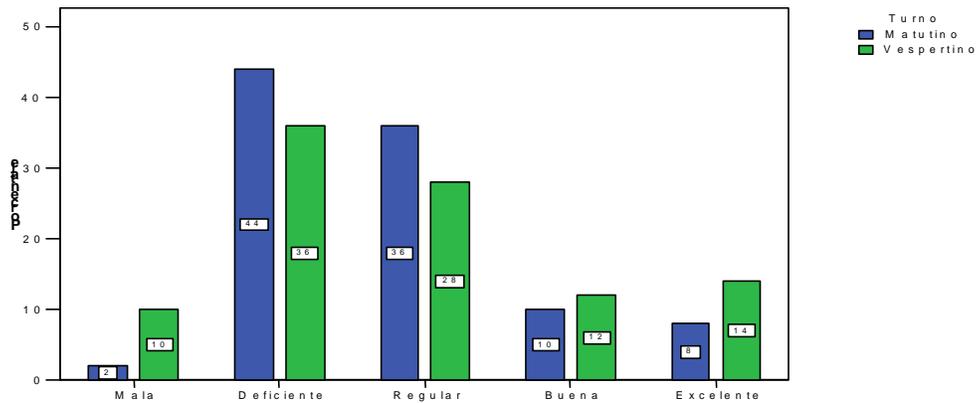
Otro ítem significativo fue el 14 el cual alude a el lenguaje utilizado por los docentes para facilitar la comprensión, de acuerdo a la opinión de los estudiantes de 8° semestre la distribución fue *bueno* (ver gráfica 14).

Gráfica 18. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante las respuestas de los docentes a las preguntas y dudas de los estudiantes



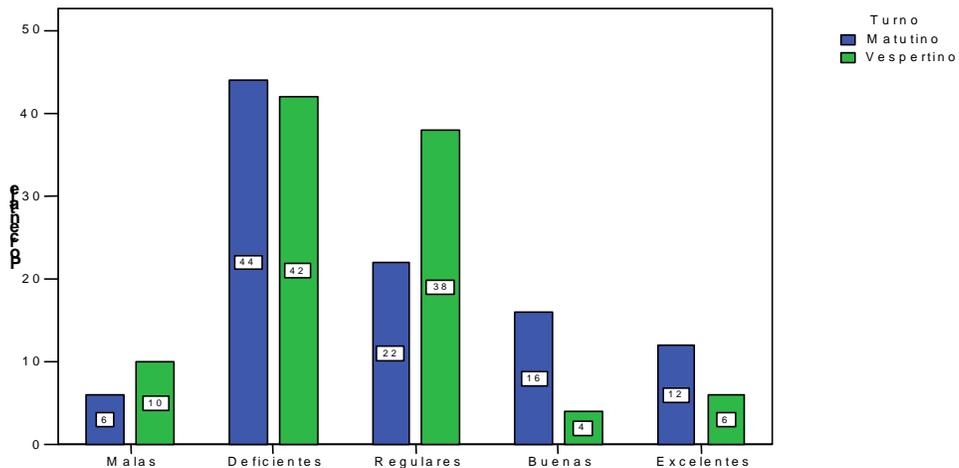
Para el ítem 18 que se refiere a las respuestas de los docentes a las preguntas y dudas de los estudiantes, conforme a los resultados de la opinión de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos fue *bueno*(ver gráfica 18).

Gráfica 19. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante la utilización de esquemas y ayudas audiovisuales



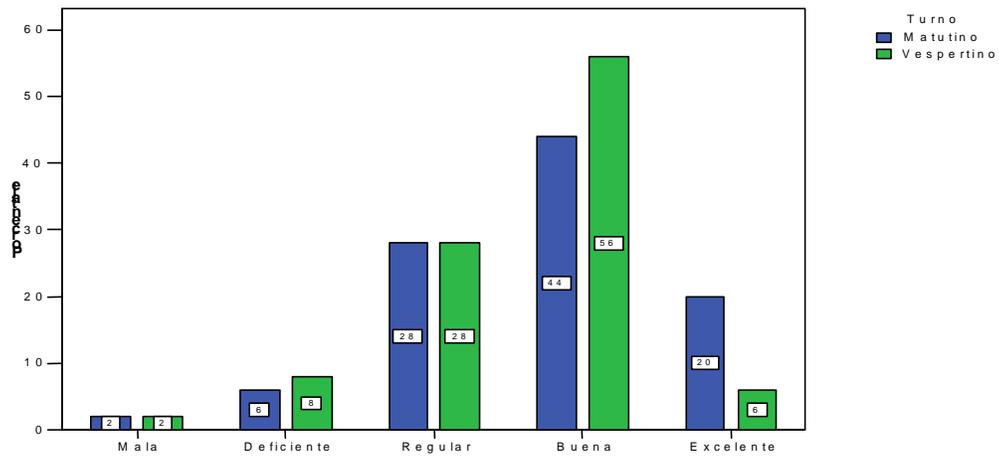
Por lo que concierne al ítem 19 el cual alude a la utilización de esquemas y ayudas audiovisuales para apoyar la comprensión fue *deficiente*, conforme a la opinión de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos (ver gráfica 19).

Gráfica 21. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante las asesorías brindadas por los docentes



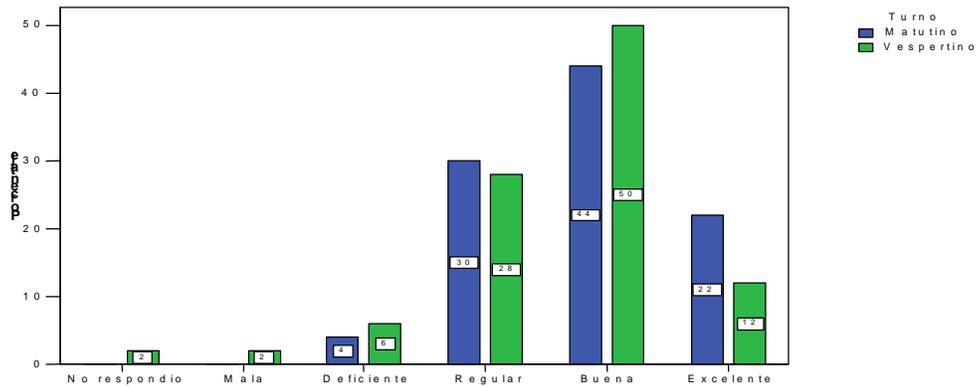
Otro ítem significativo fue el 21 que alude a las asesorías brindadas por los docentes para apoyar el trabajo de los estudiantes, de acuerdo a las opiniones de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos fue *deficiente* (ver gráfica 21).

Gráfica 24. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante la evaluación de sus aprendizajes durante los cursos



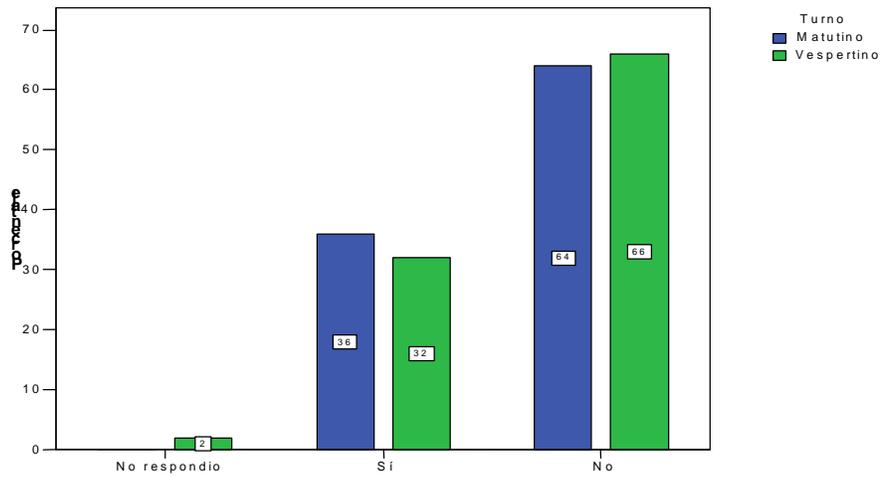
Para el ítem 24, la distribución de las opiniones de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos fue *buena*, el cual alude la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes durante los cursos del área (ver gráfica 24).

Gráfica 28. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante la calificación general que le dieron al docente del curso



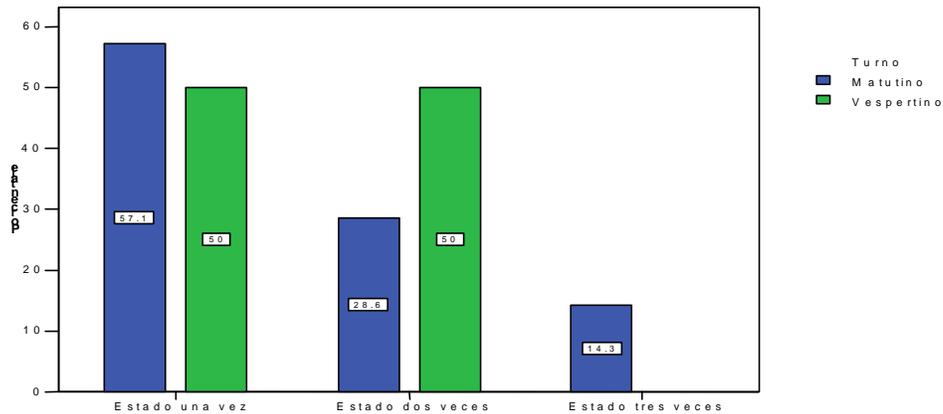
Conforme a los resultados del ítem 28 la opinión de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos, la distribución fue *buena*, el cual se refiere a la calificación general que le otorgaron a los docentes (ver gráfica 28).

Gráfica 30. Opinión de los estudiantes de 8° semestre ante si alguna vez han reprobado alguna materia del área socio-histórica



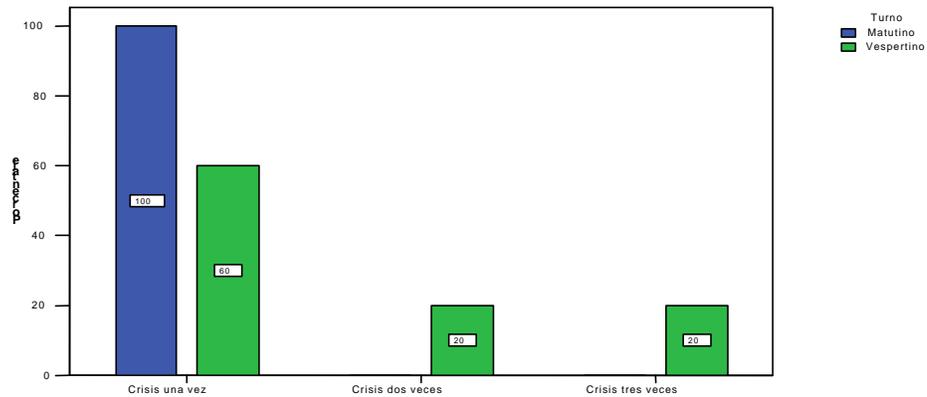
Las opiniones de los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos en torno al ítem 30, que alude a si alguna vez han reprobado cierta materia del área socio-histórica, su distribución se cargo hacia la opción de que *no han reprobado* (ver gráfica 30).

Gráfica 31. Opinión de los estudiantes de 8° semestre de cuántas veces han reprobado la materia de Estado mexicano y los proyectos educativos



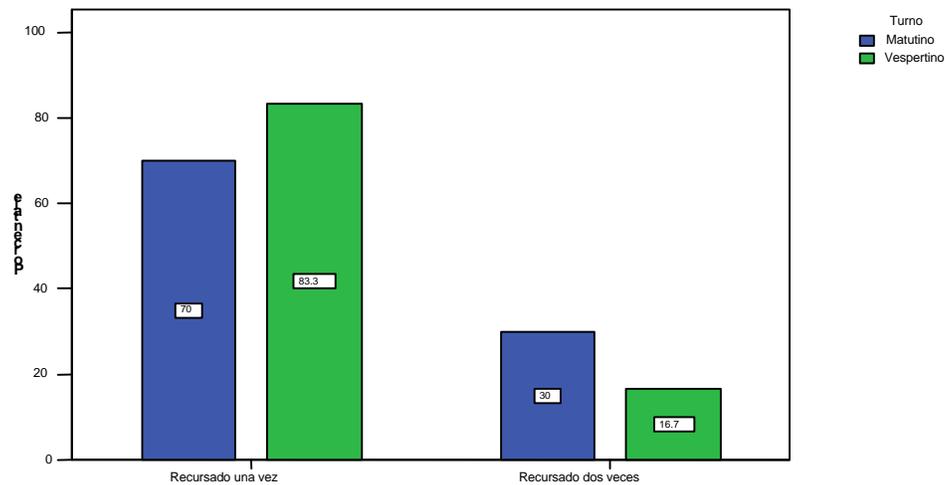
Como se observa en el ítem 31, tiene una estructura diferente de respuesta, es decir, categórica nominal. El análisis de la distribución en este ítem la incidencia de *reprobación* para ambos turnos es *alta* en la materia de *Estado mexicano y los proyectos educativos* (ver gráfica 31).

Gráfica 32. Opinión de los estudiantes de 8º semestre de cuántas veces has reprobado la materia de Crisis y educación en el México actual



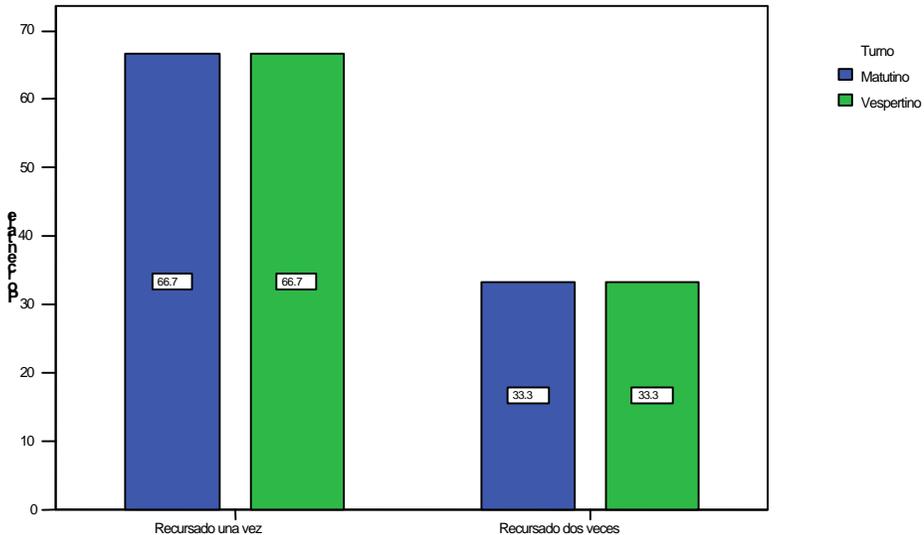
Finalmente para el ítem 32, la incidencia de *reprobación* para ambos turnos es *alta* en la materia de *Crisis y educación en el México actual* (ver gráfica 32).

Gráfica 33. Opinión de los estudiantes de 8º semestre de cuántas veces han recurrido la materia de Estado mexicano y los proyectos educativos



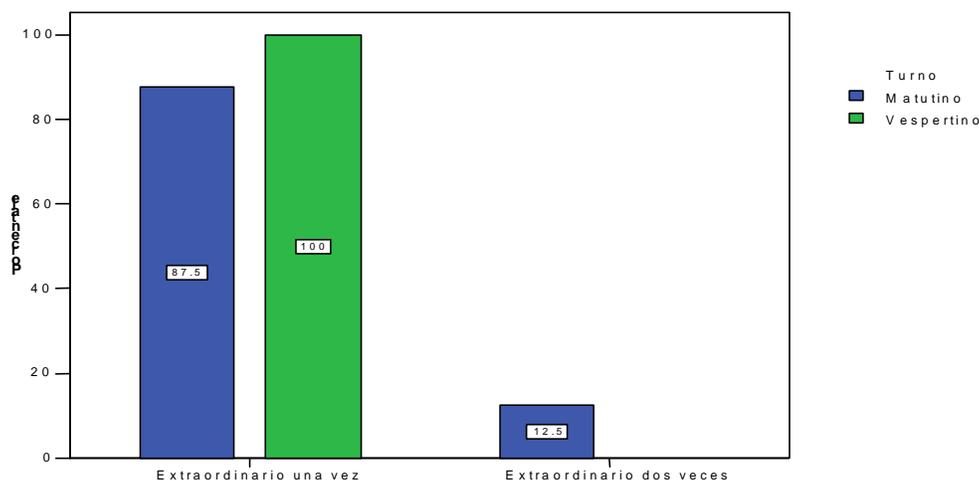
Como se observa en el ítem 33 tiene una estructura de respuesta diferente, es decir, dicotómica. El análisis de la distribución en este ítem la incidencia de *recursamiento* en la materia de *Estado mexicano y los proyectos educativos* es *alta*, en la opción de que han *recurtido una vez* (ver gráfica 33).

Gráfica 34. Opinión de los estudiantes de 8° semestre de cuántas veces han recurrido la materia de Institucionalización, desarrollo económico y educación



En el ítem 34 el análisis de la distribución en el índice de recursamiento en la materia de *Institucionalización, desarrollo económico y educación* es *alta*, en la opción de que han *recurtido una vez* los estudiantes de 8° semestre tanto para el turno matutino como para el turno vespertino (ver gráfica 34).

Gráfica 35. Opinión de los estudiantes de 8° de cuántas veces han presentado en extraordinario la materia de Estado mexicano y los proyectos educativos



En cuanto a la materia de *Estado mexicano y los proyectos educativos* su distribución señala que *ha sido presentada en extraordinario* más que el resto de las materias que conforman el área socio-histórica (ver gráfica 35).

A continuación se presenta una discusión comparativa de los resultados que consistió en hacer una comparación general de la opinión de los estudiantes específicamente de 6° y 8° semestre de cada uno de ellos de ambos turnos, pertenecientes a la licenciatura en Psicología Educativa.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL DESEMPEÑO DOCENTE DEL ÁREA SOCIO- HISTÓRICA

Con el objeto de presentar cómo fueron llevadas a cabo cada una de las categorías y subcategorías por los docentes del área socio-histórica y por medio de la definición de éstas, se pretendió conocer el desempeño docente del área socio-histórica a través de su actividad en el aula lo largo del curso en cada una de las categorías.

A partir de los valores de la distribución de la opinión de los estudiantes tanto de 6° y 8° semestre se calculó la moda de cada una de las categorías (*ver tabla de categorías a partir de la moda de las distribuciones de opiniones de 6° y 8° semestre, anexo 4, p.196 y Cuadro 5. Categorías y subcategorías del desempeño docente del área socio-histórica, p.112*). De esta manera en un primer momento se presenta un análisis descriptivo de la opinión que tuvieron los estudiantes de 6° semestre de ambos turnos, en un segundo se mostrara el análisis descriptivo que corresponde a los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos.

Análisis de los resultados de la opinión sobre el desempeño docente que tuvieron los estudiantes de 6° semestre.

De esta manera se llevó a cabo el análisis de los resultados de los estudiantes de 6° semestre, para conocer de acuerdo a cada definición de las categorías, así como de las subcategorías, de una manera descriptiva lo que los docentes realizaron a través de su actividad en el aula a lo largo del curso, de acuerdo a la opinión de los estudiantes.

De acuerdo con la categoría “*Seguimiento del programa*” para los estudiantes de ambos turnos de 6° semestre los docentes realizaron una presentación del curso tomando en cuenta los objetivos, las unidades y criterios de evaluación, organizando los temas del curso acorde al programa y criterios propios, por lo que consideraron de las cuatro

subcategorías tres de ellas (presentación del programa, revisión completa de las unidades, modificaciones en cuanto al programa) sin embargo no le dieron la relevancia e importancia que tiene la subcategoría “relación con otros cursos o materias” que se justifica a través de ésta la relevancia del área socio-histórica dentro del mapa curricular y al tipo de perfil de formación de la Licenciatura en Psicología Educativa, así como la importancia que cobra ésta área para el desarrollo del psicólogo educativo en el campo profesional en la elaboración de planes y programas, impactando de tal manera en que el estudiante la ve como una materia aislada y sin sentido dentro de su formación profesional.

En relación con la categoría “*Cumplimiento docente*” para los estudiantes de ambos de 6° semestre de ambos turnos, los docentes llevaron a cabo el cumplimiento de los programas del área socio-histórica, ésta categoría comprende dos subcategorías de las cuales se puede decir que manifestaron consistentemente los docentes la asistencia, a pesar de ello la puntualidad no fue de la misma manera, sin embargo los docentes procuraron generar una continuidad en el aprendizaje de los estudiantes.

A hora bien, en cuanto a la definición de la categoría “*Manejo de los contenidos*” los estudiantes de 6° semestre opinaron que los docentes poseen un conocimiento extenso de los contenidos de las materias que enseñan, lo que significó que si tomaron en cuenta la subcategoría dominio de los contenidos (hechos, sucesos y actitudes); como la utilización de un lenguaje asequible para la comprensión de los estudiante, a pesar de ello no le dieron la importancia que tienen el resto de las subcategorías (explicación clara de los contenidos, exposición de ejemplos adecuados y continuidad así como secuencia de los contenidos) las cuales hubiesen permitido de acuerdo a la opinión de los estudiantes relacionar los conocimientos, que contribuirían a la continuidad del aprendizaje de los estudiantes. De tal forma que repercute en el interés, importancia y funcionalidad de estas materias, que finalmente reeditarán en su desarrollo profesional como psicólogos educativos.

En cuanto a la definición de la categoría “*Estrategias de enseñanza*” los docentes desarrollaron los contenidos, sin embargo a pesar de que utilizaron actividades de enseñanza, no tomaron en cuenta las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, por lo que los docentes no consideraron los conocimientos previos de los estudiantes en las explicaciones, siendo que repercutió en la motivación de los estudiantes para que éstos profundizarán en los contenidos, lo que significó que los docentes no relacionarán los contenidos con las experiencias de los estudiantes y su futuro trabajo profesional. Siendo que los docentes se olvidaron de formular preguntas para que los estudiantes establecieran relaciones con los contenidos. No obstante los docentes se esforzaron en promover la participación de los estudiantes, por lo que a través de los trabajos propuestos ayudaron en cierta medida a integrar los contenidos aunque no en lo óptimo. A pesar de que los docentes llevaron a cabo la elaboración de esquemas y se apoyaron en ayudas visuales que les permitiera promover la comprensión, así como también la realización de asesorías para apoyar los trabajos de los estudiantes, no lograron todos los beneficios de éstas actividades, por lo que de la mayoría de las subcategorías no fueron concretadas por completo y algunas no fueron ni siquiera contempladas o consideradas.

Por lo que concierne a la categoría “*Evaluación*” los criterios de evaluación utilizados por los docentes fueron claras y correctas, aunque la evaluación fue efectuada apegándose a la formulada en el programa no fue ajustada muy acorde a éste, así como la retroalimentación de las participaciones de los estudiantes no fue en lo óptimo, ya que intervinieron varios factores tales como: la no entrega de comentarios o indicaciones oportunas en los trabajos o exámenes aplicados, sólo en algunos casos se realizaron evaluaciones continuas del aprendizaje de los estudiantes.

La siguiente discusión se llevó a cabo con los resultados de los estudiantes de 8° semestre de la distribución de la opinión de éstos, de esta forma se calculó la moda de cada una de las categorías, con el propósito de conocer de una forma descriptiva, que de las categorías y subcategorías se logro concretar, dicha discusión se realizó en función de las definiciones que comprende cada una de las cinco categorías (seguimiento del programa, cumplimiento docente, manejo de los contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación).

Análisis de los resultados de la opinión sobre el desempeño docente que tuvieron los estudiantes de 8° semestre

A partir de la información de los estudiantes entrevistados de 8° semestre de ambos turnos, se puede decir que la primera categoría "*Seguimiento del programa*" de acuerdo a su definición, los docentes que impartieron los cursos del área socio-histórica realizaron una presentación del curso tomando como base el programa de dicha materia, considerando los objetivos, la unidades y criterios de evaluación, asimismo, hubo cambios en cuanto a las actividades de aprendizaje.

De esta manera, los docentes consideraron tres subcategorías de las cuatro y fueron: presentación del programa, revisión completa de las unidades (cabe la posibilidad que ésta subcategoría no se haya cubierto totalmente, ya que en entrevista con los docentes comentaron que ya no les preocupaba tanto cubrir el programa, sino que se enfocaban más a los intereses y necesidades de los estudiantes), modificación en el programa y relación con otros cursos o materias. Hay que señalar, que a pesar de que los docentes de ésta área hayan considerado todas las subcategorías esto no significa que los estudiantes les hayan dado una opinión buena o excelente.

La categoría “*Cumplimiento docente*” para los estudiantes participantes en esta investigación opinaron que los docentes que impartieron materias del área socio-histórica cubrieron la subcategorías asistencia y puntualidad.

Siendo así, que la definición de la categoría se refiere que para el cumplimiento de los programas requiere por parte de los docentes una asistencia y puntualidad generando con ello un aprendizaje continuo en los estudiantes.

Con respecto a la categoría “*Manejo de los contenidos*” los docentes del área socio-histórica tuvieron un conocimiento acerca de la materia que impartieron, donde la relación de la materia con otros cursos o materias no fue muy satisfactoria, así lo consideraron los estudiantes, siendo así, que los docentes consideraron todas las subcategorías (dominio de los contenidos, explicación clara de los contenidos y utilización de un lenguaje facilitando la comprensión de los estudiantes).

Ésta categoría es importante para la formación del psicólogo educativo ya que abarca desde un dominio de la materia, el modo de explicar y la utilización de un lenguaje claro; si el docente no le diera importancia a cualquiera de éstas subcategorías puede caer en alguno de los intereses que dieron origen a la presente investigación.

Dentro de la categoría “*Estrategias de enseñanza*” y de acuerdo a su definición se tuvo que los docentes del área socio-histórica desarrollaron los contenidos programados a través de una serie de actividades fomentando la comprensión de los estudiantes, de la misma forma facilitaron ayudas a los estudiantes en los que respecta a su aprendizaje.

De este modo, nuevamente se consideraron todas las subcategorías y es a través de ésta que servirán para que ésta categoría en conjunto con las otras ayudarán en la formación académica del Psicólogo Educativo.

Finalmente, la categoría de “*Evaluación*” aquí el docente realizó actividades y presentó trabajos que permitieron evaluar el aprendizaje de los estudiantes. De las cinco subcategorías se consideraron todas.

Siguiendo en esta misma línea se puede observar que la opinión que le dan los estudiantes de 8° semestre de ambos turnos al docente es buena, aunque el curso por sí mismo va de regular a bueno, en esta parte no existe congruencia comparándolo con el resto de los demás ítems. Quizá los estudiantes dieron su opinión conforme a la calificación que obtuvieron en el curso.

A pesar de que los estudiantes entrevistados tienen una opinión favorable hacia la actividad del docente el índice de reprobación es alto, esto quiere decir, que por lo menos una vez reprobaban alguna materia de esta área, siendo las materias más reprobadas Estado mexicano y los proyectos educativos, así como, Crisis y educación en el México actual. Esta información también indica que la opinión que externaron los estudiantes con respecto al desempeño de sus docentes puede catalogarse como objetiva.

CONCLUSIONES

A la Educación Superior se le otorga un papel fundamental en el quehacer educativo, económico y social del país, por lo que la actual política educativa impulsa la evaluación en este ámbito, donde cada uno de los actores educativos no está exento de ésta. Debido a las expectativas que la sociedad tiene sobrepasa a las que están cumpliendo en torno a este nivel educativo. Por ello se observa que al docente se le ha atribuido y asimismo se ha atribuido, como aquel actor en el cual versa la actividad educativa. Todo esto ha contribuido a que los docentes de las Instituciones de Educación Superior sean fuente de información e investigación, que contribuirán a alcanzar las expectativas que la sociedad demanda.

El proceso de evaluación llevado a cabo en la presente investigación en torno al desempeño docente del área socio-histórica, en un ejercicio de carácter formativo; por medio de la opinión de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dió a conocer el desempeño docente del área socio-histórica a través de su actividad en el aula, lo cual lo llevó al desarrollo curricular (programas) lo que permitió conocer su actuación a lo largo del curso, orientada al mejoramiento del desempeño docente a través de éste apartado, donde cada uno de los docentes se hará consciente de su proceso reflexivo, a fin de retroalimentarse e ir en busca de un desarrollo personal y profesional.

El eje principal sobre el que versó esta investigación fue la evaluación del desempeño docente, y a través de ésta se buscó conocer la situación en la que se encuentra la docencia del área socio-histórica de la UPN, así como la calidad con la que se realizan las diferentes actividades de enseñanza.

Toda evaluación del docente debe ir acompañada de una retroalimentación y continuidad, para la presente investigación se realizó éste apartado (conclusiones) que va encaminado hacia la mejora de lo deficiente y no ser agresivo ni amenazante, sino sugerente y estimulador. De esta manera, el docente contará con información para ayudarlo a replantear sus actividades y a la institución para ver su desarrollo.

En las últimas décadas la masificación universitaria ha demandado un mayor número de docentes en servicio, la UPN no quedando exenta de esta situación ha reclutado por invitación o solicitud de los propios docentes, a pesar de que existe un mecanismo regulador (Comisión Académica Dictaminadora [CAD]) para esta situación, lo que no obedece necesariamente en algunos casos, el perfil de formación no es acorde al área en que desempeñan la docencia, así como una experiencia en Educación Superior, cabe indicar que no hay que perder de vista que para este nivel educativo no existe una formación como tal para ejercer la docencia, a diferencia de otros niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria), lo que ha ocasionado que el docente universitario se forme a través de su práctica diaria, y por ende, carece de ciertas habilidades psicopedagógicas dando como resultado un desempeño docente poco favorable (no siempre).

Esto ha contribuido a que en ocasiones las modificaciones realizadas al programa o programas del área socio-histórica no reportan resultados tan favorables de acuerdo a la opinión que tuvieron los estudiantes de 6° y 8° semestre, así como el relacionar los cursos del área con otras materias, esto pudiera deberse entre otros factores al modo en que se propició el reclutamiento.

Lo anterior repercute en cierta medida en el manejo de los contenidos, a pesar de que hay un buen dominio de los contenidos, no garantiza una óptima explicación clara de éstos. Los estudiantes consideraron que los ejemplos formulados y/o utilizados por los docentes fueron regulares, así como también la continuidad y secuencia de los contenidos.

A pesar de que el cumplimiento docente en términos generales fue favorable (bueno), esto no garantiza que se genere una continuidad en el aprendizaje de los estudiantes, ya que la asistencia de éstos no es favorable de acuerdo a los resultados, lo que origina que no exista una continuidad óptima debido a que se ve interrumpida por tal factor, adicionado a ésta situación, se encuentra que en la categoría “*estrategias de enseñanza*” los resultados de las distribuciones se obtuvo una opinión desfavorable, tales resultados se deben a que intervinieron factores como: la utilización de esquemas y ayudas audiovisuales para apoyar la comprensión fueron deficientes, así esto impacto en la motivación que los docentes dieron para promover el aprendizaje, aunado a que las asesorías proporcionadas para apoyar el trabajo de los estudiantes fueron deficientes.

Cabe señalar que la asistencia de los estudiantes no es favorable, siendo que las licenciaturas que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco) es escolarizada, requiriendo un mínimo de 80% de asistencia, lo que éste se ve afectado directamente en el índice de reprobación que se da, curiosamente la incidencia más alta de reprobación se encuentra en la materia “*Estado mexicano y los proyectos educativos*”, esto pudiera deberse a que es la primera materia que llevan del área, lo que refleja que los estudiantes no le toman interés, que si bien esto se ve reflejado en la asistencia, también puede deberse a las estrategias de enseñanza, motivación, etc.

Llama la atención a pesar de que Estado mexicano y los proyectos educativos es la materia con un más alto índice de reprobación, no significa que se la única que reprobaban, siendo que se presentan también *Institucionalización, desarrollo económico y educación* , así como, *Crisis y educación en el México actual*, pero con un porcentaje menor. Es crítico el asunto de la reprobación, ya que indica que los estudiantes han reprobado por lo menos una de ellas. *Se recomienda que en estudios posteriores se relacione éstas variables con el desempeño docente.*

Ciertamente para que se tienda hacia una mejora en cuanto a la enseñanza, el docente tiene que contar con una formación del nivel que está impartiendo, sin embargo, la formación del docente universitario y el modo de enseñanza como se sabe, se van adquiriendo a través de la práctica, cursos y/o actualizaciones que toman los docentes, dando como resultado la formación del docente universitario, pasando a un segundo plano la formación pedagógica.

Que el docente universitario cuente con una institución donde pueda formarse no se puede ver como la panacea de una buena enseñanza, ya que la buena enseñanza dependerá tanto del docente como de los estudiantes, en las que se involucran otras variables tales como: diversas habilidades y competencias técnicas de resolución de problemas, la selección, planificación, organización, presentación y evaluación de los contenidos de aprendizaje. La enseñanza tal como se menciona en el capítulo dos es compleja, debido a que la enseñanza y el aprendizaje son complementarios, por una parte se requiere de una dirección que supone la existencia de objetivos a alcanzar por medio de una adecuada planificación, organización y control, a su vez el aprendizaje está unido a la auto-actividad (autonomía) de los estudiantes de tal manera que éste debe buscar las formas más productivas de aprendizaje, en donde el docente y estudiante deben llegar a un equilibrio, es decir, adquirir una corresponsabilidad, que llevará a una co-educación. Por consiguiente, se puede ver que la enseñanza es una actividad compleja.

Si bien los resultados apuntan a que los estudiantes también influyen para que el desempeño docente no sea óptimo, así como también los docentes del área socio-histórica contribuyen en cierta medida para que los estudiantes no logren el interés por las materias del área, donde se ubica *las deficiencias básicamente es en la categoría “estrategias de enseñanza”, dicha categoría redundante en la motivación*, apoyo en el trabajo de los estudiantes, las ayudas audiovisuales, así como los esquemas, entre otros. Es importante resaltar que los docentes también en su desempeño como docentes-investigadores, no pueden proporcionar asesorías muy personalizadas, así como consecutivamente debido al factor antes mencionado. Precisamente de estas condiciones del contexto laboral del profesorado universitario, propone la CTECD

(1996), que interfieren en la actuación profesional son: condiciones físicas del aula y del despacho, apoyo a la docencia, tiempo dedicado a docencia e investigación, características del alumnado, disposición del profesorado para implicarse y mejorar la docencia.

Tal pudiera verse que los estudiantes demandan un modelo de docente el cual guíe completamente todo el proceso de enseñanza. Esto se pudo ver reflejado en la forma de conformar los cuadros específicos y generales de los estudiantes (ver cuadro 3, p.108) que llevaron a la presente investigación y en función de ello, las categorías y subcategorías (ver cuadro 4, p.109), que en cierta medida incide en la forma de ver el desempeño docente, qué es para ellos y cómo debe funcionar. Es así como la enseñanza en educación superior en la UPN se logra concretar el primer enfoque, así como también algunas de las características del segundo enfoque.

Dentro de las múltiples funciones que los docentes le son otorgadas a este nivel de escolaridad -no difieren en gran medida del nivel básico- se observó que se contemplaron en los cuadros específicos y generales que configuran el desempeño docente del área, la de promover las habilidades intelectuales de los estudiantes, generar conocimiento a través de la investigación, donde la función del docente como supervisor de actividades y productos, se ve reflejado a través de la animación y estímulo del docente que tiene que despertar y mantener el interés de los estudiantes en clases, lo que para los estudiantes entrevistados no fue del todo satisfactoria; finalmente se tiene que tomar en cuenta la actualización de los conocimientos y habilidades de los que enseñan, mejorando el quehacer pedagógico de éstos, de esta última función se puede decir, que hay docentes que si tienen una constante actualización en lo que respecta a su área o materia que imparten, sin embargo hay docentes que no cumplen con este requisito.

Los docentes que impartieron materias del área socio-histórica en la UPN llevan a cabo básicamente dos enfoques de enseñanza, “La enseñanza como transmisión” y “La enseñanza vista como un proceso de guía”. Para el primer enfoque se distinguieron las características que los docentes de la UPN no dejaron de lado la transmisión del conocimiento y la adquisición de éstos que contempla el currículum escolar; aunque no es característica particular de éste enfoque, también se les atribuyó como buenos especialistas con respecto a las materias que impartieron. Cabe mencionar que el segundo enfoque de enseñanza estuvo presente, aunque en menor medida, uno de los aspectos más importantes de éste enfoque es la relación docente-estudiante es bidireccional, donde el actor principal dentro del aula es el estudiante, debido a ello los estudiantes evaluaron severamente a los docentes en la categoría “estrategias de enseñanza”, ya que el docente fue el encargado de dirigir y apoyar las actividades realizadas dentro del salón de clases, tomando en cuenta que hubo adecuaciones en las actividades de enseñanza aprendizaje, sin embargo, de acuerdo a la opinión de los estudiantes los docentes, muy poco consideraron las necesidades y los conocimientos previos ellos.

En cualquiera de los dos enfoques que se refieren a la enseñanza, el docente será el eje principal, ya que tendrá la tarea de crear dentro de lo posible las condiciones para que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y desarrollen sus capacidades orientada hacia una formación intelectual, reflexiva, crítica y propositiva. Sin embargo, en el tercer enfoque “La enseñanza: una forma de integrar la práctica educativa” requiere de una corresponsabilidad y co-educación tanto de estudiantes como docentes, donde sería lo idóneo en éste nivel educativo, sin embargo los resultados muestran que sólo logran concretar el enfoque de la “enseñanza como transmisión”.

En lo que se refiere a la forma de evaluación de los docentes hacia los estudiantes del curso del área socio-histórica se puede decir, que el modelo que sigue predominando no sólo en la UPN es el tyleriano (que se enfoca más en lo cuantitativo e interesándose sólo en los resultados, dejando de lado aspectos del proceso), el cual se indica en la categoría “evaluación” hasta qué punto fueron alcanzados los objetivos.

El modelo que se sigue utilizando para evaluar el aprendizaje de los estudiantes no es malo, ya que al ponerse en práctica es de bajo costo y permite tomar decisiones inmediatas; su desventaja es que no toma en consideración lo subjetivo. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes tiene que tener en cuenta lo cualitativo y cuantitativo, con la finalidad de alcanzar una percepción más amplia en el aprendizaje, que ninguno de los dos (cualitativo y cuantitativo) podría proporcionar de manera independiente, siendo de esta manera complementarios.

De acuerdo al “Modelo profesional del profesor” se puede decir que los docentes se encuentran dentro de la *fase tres*, la cual se refiere a la docencia como “*experimentación y reevaluación*” ya que poseen una experiencia y seguridad en lo que se refiere a su práctica docente, que los conduce a plantearse nuevas iniciativas, participar en el funcionamiento de la institución o colaborar en cambios más globales en la educación. Una segunda alternativa es de reflexión y duda sobre su trayectoria vivida y sus opciones elegidas, donde caen pocos docentes que impartieron materias del área socio-histórica. La otra *fase*, es la *cuatro*, los docentes se encuentran en su mayoría en el *conservadurismo*, por los años que llevan ejerciendo la docencia, la formación que tienen los docentes la han ido adquiriendo a través de la práctica, el docente universitario se forma a través de la práctica, que si bien es cierto, cada docente forma un estilo propio de enseñanza.

El cuestionario que evaluó el desempeño de los docentes que impartieron materias del área socio-histórica, indico de manera general que los docentes tienen un favorable manejo de los contenidos, de acuerdo a los resultados de las medianas, t de Student y distribuciones, pero esto no significa que su actuación oscile entre bueno y excelente. Y en la categoría donde reportaron una *opinión desfavorable fue “estrategias de enseñanza”*, que si bien redundo a la poca atención por este aspecto, quizás se deba a que los docentes se forman en su práctica diaria, también tiene que ver en la etapa en que se encuentran los docentes del área socio-histórica, con los años que llevan desempeñándose como docentes de ésta área.

Al comparar la opinión de los estudiantes de 6° y 8° semestre, la información muestra claramente una concordancia en que la categoría que el docente de ésta área habría que mejorar, cómo enseñan los docentes del área socio-histórica, es la que se refiere al “seguimiento del programa” la que contempla tener una presentación del curso, exposición de los temas haciendo cambios en las actividades del aprendizaje, etc.

Una de las categorías que tuvo una opinión desfavorable por parte de los estudiantes es la referida a las “Estrategias de enseñanza”, por una parte, se justifica a través del argumento antes mencionado, pero si bien es cierto esto, por otra parte esta aunado quizás a la asistencia del estudiantado a los cursos del área, esto se observa en los resultados de la aplicación del instrumento.

Finalmente, otra categoría en la que hay que trabajar es la de “evaluación” donde la realización de trabajos permite captar el proceso de comprensión y apropiación de los estudiantes.

De esta misma forma, se puntualiza que hubo ítems (1, 3, 9, 8, 10, 14, 18, 19, 21, 22, 24, 28, 29, 30) donde concordaron en opinión estudiantes de 6° y 8°, en los que se necesita poner mayor atención cuando los docentes realizan su práctica educativa.

Si bien es cierto que al realizar una evaluación la finalidad es tender hacia la mejora, es importante decir que, las respuestas que se deriven después de hacer una evaluación en el ámbito educativo dependerá de cada uno de los actores educativos, así como de la institución.

El modelo que se utilizó en esta investigación fue el de Stufflebeam, que permitió evaluar el proceso del programa (área socio-histórica) de manera más completa y elaborada, donde se toman factores que determinan un óptimo aprovechamiento de la evaluación. Éste modelo es cíclico y permite observar las debilidades del proceso para tomar decisiones y hacer modificaciones, para determinar qué factores del proceso de enseñanza aprendizaje son factibles de mejorar.

De lo comentado anteriormente, cabe acotar que la falta de una cultura de evaluación, se hace evidente cuando se menciona el término evaluación, se le ha dado una connotación que se reduce a una forma de evidenciar, descalificar, enjuiciar, etc., por el contrario no se le ve como la forma que permita tener pautas para visualizar las virtudes y defectos, a su vez como una forma de mejorar las debilidades y reforzar lo bueno a fin de mejorar el proceso.

Con base en los resultados que se observaron, se puede decir que la actuación docente del área socio-histórica tiene ciertas fallas, por lo cual se sugiere que la evaluación de los docentes en esta área sea recurrente. En boga de hoy, la evaluación que gira en torno al desempeño docente no debe verse como un instrumento capaz de señalar entre docentes buenos, regulares y malos o con fines de control y certificación. De ahí, que no se deba seguir repitiendo los mismos esquemas que sólo arrojan resultados cuantitativos, sino que se debe ir más allá para conocer más ampliamente lo que sucede en la práctica educativa, encaminada al mejoramiento de su actuación, la evaluación debe convertirse en el mecanismo idóneo para la retroalimentación y la búsqueda del perfeccionamiento, y si no bien del perfeccionamiento de lo óptimo.

En este sentido, nos encontramos en el camino de construir un instrumento que responda a una realidad local (UPN). Así, Loredó y Grijalva (2000) mencionan que un instrumento que contenga las posturas de los docentes y estudiantes, incluso la de la institución, es un buen comienzo, un primer paso en la sensibilización de autoridades, docentes y estudiantes para cambiar su manera de entender las formas y usos de la evaluación docente.

Si el instrumento es empleado por el área socio-histórica de manera constante, cabe la posibilidad que a través de la retroalimentación se genere paulatinamente una cultura de la evaluación. La evaluación de la docencia no puede verse como un hecho aislado, si lo que se desea es promover cambios y mejoras en ella; la evaluación implica un encuentro con personas y se pretende concretar en un proyecto de mejoramiento que sirva para potenciar a los docentes a través del diálogo y la reflexión de su práctica.

Hay que subrayar que con la presente evaluación no se pretende indicar al docente que adopte alguna posición teórica (enfoque sobre la enseñanza), sino que a partir del proceso reflexivo que cada docente realice de manera consciente, podrá ver sus fortalezas y debilidades a través de la información que los estudiantes proporcionaron durante el proceso de evaluación del desempeño docente del área socio-histórica, ya que esto le permitirá llevar a cabo una serie de lineamientos necesarios para impartir cátedra, es decir, que se auxilie con material didáctico, la utilización de estrategias que mejor se adapten a su asignatura, que genere interés por la materia, etc., independientemente del modelo psicopedagógico que elija. Si el docente logra concretar un mayor número de aspectos se habrán alcanzado importantes avances; así por ejemplo, el mejoramiento de su actividad en la enseñanza.

Finalmente, el logro del objetivo de la presente investigación se cumplió en la medida en que se diseñó, elaboró y aplicó el instrumento de evaluación del desempeño docente del área socio-histórica, el cual permitió conocer los aspectos de la actividad docente con la finalidad de mejorarla, a través de ésta permitirá al docente tomar decisiones, por medio del proceso reflexivo que realice de la parte conclusiva de la presente investigación, obtenida de todos los análisis realizados con antelación, encaminada a promover un mejoramiento de actividad de la enseñanza, capacidad de respuesta y la responsabilidad social de la educación universitaria, a fin de verificar sus fortalezas y debilidades.

BIBLIOGRAFÍA

Alighiera, M.M. (1999). Historia de la educación 2. 5ª.edición. México: Siglo veintiuno. pp. 419-585.

Amaral de Olivera, I.E. (2000). “Las prácticas de enseñanza superior en la Universidad Federal del Pará (Brasil): Análisis y propuesta de mejora”, en: Enseñanza anuario interuniversitario de didáctica. Vol.17-18. España. pp. 167-182.

ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. México. pp. 33-41, 153, 160-173, 178-193.

ANUIES. (1995). La educación superior en México. México.

ANUIES. (1999). Metodología básica para la evaluación del desempeño del personal académico. México.

ANUIES. (2000). Evaluación del desempeño del personal académico. México.(Colección biblioteca de la educación superior).

Becerril, C.S. (2001). Comprender la práctica docente. 1ª.(reimpresión). México: Plaza y Valdés. pp. 31-51, 69-81, 107-125.

Beneden, V.L. (2000).”Revalorizar la función del educador”, en: Novedades educativas. No.12 (109), enero, p.34.

Biddle, B.J., Good, T.L. y Goodson, I.F. (2000). La enseñanza y los profesores III. (Trad. de. Bayo Margalef, José). Barcelona: Piados. pp. 25-30, 209-216.

Bravo, M.M.(1988).”Universitación de los estudios de normal, ¿mayor calidad de la enseñanza?, en: Cero en conducta. Año.3, No.11-12, marzo-junio, pp.33-37.

Cabrera, F.A.(2000). Evaluación de la formación. España. Síntesis educación. pp. 9-36, 70-75.

Carr, W. (1998).Calidad de la enseñanza e investigación-acción. 3ª.edición (revisada). Sevilla: Díada. pp. 93-107, 167-188.

Cerdá, M.A. (2001). Nosotros los maestros. México: UPN. pp. 9-53.

Comisión técnica de evaluación de la calidad docente. (1996). Evaluación y mejora de la calidad docente en la Universidad de la Laguna. Tenerife: Universidad de La Laguna.

Cordero, A.G y Backhoff, E.E. (2002). “Problemas metodológicos del desempeño académico asociado a los programas de estímulos”, en: Revista de la educación superior. Vol. XXXI(3), No.123, julio-septiembre, pp.7-22.

De la garza, G. (2002). “La misión del maestro en el siglo XXI: Reflexión sobre la función docente”, en: Educación 2001. No.83, abril, pp.25-28.

Delgado, S.K.(2000). Evaluación y calidad de la educación. Colombia: Magisterio. pp. 155-182.

Díaz Barriga,A.Frida y Hernández,R. Gerardo. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2ª.edición. México: Mc-Graw-Hill.

Editorial. (1990). “¿Dónde está la modernización en la formación de maestros?”, en: Cero en Conducta. AÑO.5, No.21-22, pp. 1-3.

Editorial. (1993). "La reforma en las normales", en: Cero en conducta. No.33-34, enero-mayo, pp.1-3.

Editorial. (2002). "Formación profesional: Tarea inconclusa", en: Educación 2001. No.91, diciembre, pp.8-9.

El Sistema Nacional de Educación Tecnológica Cifras.(2002), en: Educación 2001. No.91, diciembre, pp. 41-44.

Elizondo, H.A.(2000).La Universidad Pedagógica Nacional: ¿Un nuevo discurso magisterial?. México: UPN.

Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995). Los profesores ante el cambio social. 1ª.edición. España:Anthropos. pp. 7-56,76-88.

Ferres, V. y Imbernan F. (1999). Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis educación. pp. 35-58, 167-199.

Ferres, V.S. y Imbernón, F. (Editores). (1999). Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis educación. pp. 25-95, 201-223, 247-287.

Freidson, E.(2001). "La teoría de las profesiones. Estudio del arte", en: Perfiles educativos. Tercera época, Vol. XXIII, No.93, pp.28-43.

Fuentes, L.B. (2002). "Valoración y promoción de los institutos tecnológicos", en: Educación 2001. No.91, diciembre, pp.11-19.

Galván, L.L.(1999). "Tradición magisterial", en: La vasija. Año.2, Vol.2.No.4, enero-abril. pp. 87-98.

Gimeno,S.J. y Pérez G. A.I. (2000).Comprender y transformar la enseñanza.9ª.edición. Madrid: Morata.

Hernández, R.G. y Guzmán, J.J.(1993). Maestría en Tecnología educativa I. Bases sociopedagógicas. Unidad 5.Diseño curricular I.1ª.edición. México: ILCE. pp. 27-44, 59-87.

Hernández, S.R.,Fernández, C. Y Baptista, L.P.(2003). Metodología de la investigación. 3ª.edición. México: Mc-Graw-Hill.

Izquierdo, S.M.(2000).Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos. México: UPN.

Jiménez, B.(Ed.). (1999).Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Síntesis educación.

Kovacs,S.K.(1990). Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de doctorado. México: COLMEX.

Lesvia, R.(1996). “La reforma de las normales”, en: Educación 2001. No.5, p.6.

Luna, S.E. y Rueda, B.M. (2001). “Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia”, en: Perfiles educativos. Tercera época. Vol. XXIII, No.93, pp.7-27.

Magaña Echeverría, M. A. (2001). Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos. Tesis de maestría, México: ANUIES.

Marchesi, A. y Martín, E.(2000).Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. 2ª.reimpresión. Madrid: Alianza. pp. 95-167.

Martínez, R.F. (2001). "Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate", en: Revista de la educación superior. Vol. XXX(4), No.120, octubre-diciembre. pp. 71-85.

Martínez, R.F.(2000). Nueve retos para la educación superior. México: ANUIES. pp. 27-34, 81-86, 123-134.

Mateo, A.J. (2000).La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE-Horsori. pp.21-53,93-13, 176-195.

Mc, K., Bernard., Nevo, D., Stufflebeam, D. Y Thomas, R. (1998). Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado. (Trad. de. Asensi Jordán, Jon). Barcelona: Ediciones mensajero. pp. 7-50, 61-82, 147-154.

Medina, M.P. (2000).¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada. México: Plaza y Valdés /UPN.

Morris, H.W. (comp.).(1979). La enseñanza universitaria. México: PAZ-México. pp. 50-72,73-85,113-121, 160-170.

Nashiki. (2002). "El Instituto Politécnico Nacional", en: Educación 2001. No.91, diciembre, pp.73-77.

Nieto, G.J. (1996). La evaluación del profesor. 2ª.edición. (actualización y ampliada). Madrid: Escuela española. pp. 8-45, 73-77.

Ornelas, T.G. (2000). Formación docente ¿en la cultura?. México: UPN. pp. 119-143.

Pacheco, M, T. y Díaz, B.A. (Coords.). (2000). Evaluación académica. México: FCE.

Pacheco, M.E. (1998). "Historia de la Universidad Pedagógica Nacional" en: Xictli. Año VIII, No.30, abril-junio, pp.12-15.

Pasillas, V.M. (2001). "Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo", en: Perfiles educativos. Tercera época, Vol.XXIII, No.92. pp. 74-97.

Piñera, R.D. (coord.). (2001). La educación superior en el proceso histórico de México. (Tomo I). México: ANUIES. pp. 67-137, 446-461.

Piñera, R.D. (coord.). (2002). La educación superior en el proceso histórico de México. (Tomo III). México: ANUIES. pp. 17-34, 260-283, 312-340, 411-438, 465-472, 597-619, 684-710.

Programa de Desarrollo de la Educación Tecnológica 2001-2006.(2002), en: Educación 2001.No.87, pp. 44-52.

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

Reid, M., Pardo, F., Moreno., E. Y Suárez, B.(1999). Evaluación continua. México: Progreso. pp. 26-45.

Reyes E.R. (1993). "La investigación y la formación en las escuelas normales", en: Cero en conducta. No.33-34, enero-mayo, pp.72-81.

Reyes, E.R. (1985)."El maestro del año 2000", en: Cero en conducta. No.1, septiembre-octubre, pp.23-30.

Reyes, E.R. (1993)." La práctica docente de los normalistas", en: Cero en conducta. No.33-34, enero-mayo, pp.47-66.

Reyes, E.R.(1993)."La práctica docente de los normalistas", en: Cero en conducta. No.33-34, enero-mayo, pp.47-66.

Rigo, L.M.(2000). “Evaluación académica”, en: Perfiles educativos. Tercera época, Vol. XXII, No.87, pp.98-100.

Rivera, M.A., Pérez, L.C. y Hernández, G.J.(comp.).(2001).Procesos psicoeducativos en el contexto escolar. México: UPN. pp. 223-256,342-361.

Rodríguez, Martínez, Ponce, Contreras, Colina y Cerritos.(2000). “Una nueva estrategia para evaluar la calidad del desempeño docente en las IES. Resultados de su aplicación en la facultad de medicina de la UNAM”, en: Revista de la educación superior. Vol. XXIX (3), No.115, julio-septiembre, pp. 129-141.

Rueda, B.M. y Nieto, G.J. (Comps). (1996), La evaluación de la docencia universitaria. México: UNAM.

Rueda, B.M. y Díaz Barriga, A. Frida. (Comps.). (2000), Evaluación de la docencia. Barcelona: Piados.

Ruiz del Castillo, A.(2001). Educación superior y globalización. México: Plaza y Valdés. pp. 91-115.

Santos, G.M. (2000). Evaluación educativa 1. Argentina: Magisterio del río de la plata.

SEP.(1983).Reglamento interno del trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional. México.

SEP.(2002). La calidad de la educación en México. 1ª.edición. México: Porrúa. pp. 99-103, 109-113, 115-119, 137-143, 169-181, 197-199, 211-218, 235-241, 255-259.

Stake,R.E.(1999).Investigación con estudio de casos. 2ª.edición. Madrid: Morata. pp. 11-24,35-38,41-56,94-104.

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1985). Evaluación sistemática. Barcelona: Piados.
- Tejedor, F.J. y García, V. A.(1996). Evaluación institucional. Madrid: Educación. pp. 92-122.
- Thierry,G.D.(2001). Las funciones clave del docente de nivel superior en el siglo XXI”, en: Pedagogium. Año1,No.5, mayo-junio. pp.17-20.
- Tlaseca, P.M. (coord.). (2001). El saber de los maestros en la formación docente. México: UPN. pp.31-51, 81-109,285-295.
- Torres, R.M., Bertoni, A. Y Celman, S. (2000). La evaluación. Argentina: Novedades educativas. pp. 41-79.
- Tünnerman, B.C.(2001).”La autoevaluación, calidad y acreditación en la educación superior”, en: Pedagogium. No.5, mayo-junio, pp.21-25.
- UPN. (2002).Comisión Académica Dictaminadora: convocatoria a concurso de oposición para el ingreso del personal académico. México.
- UPN.(1979). Acuerdo No.31, que reglamenta la organización y funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, L.M. (2002). “La educación superior tecnológica: una reflexión desde los políticas”, en: Educación 2001. No.91, diciembre, pp.20-25.
- Vázquez, A.M. (2000). “Interpretaciones de las teorías de aprendizaje en la práctica de los docentes”, en: Novedades educativas. No.12 (109, enero, pp.38-40.

Visauta Vinacua. (1999). Análisis estadístico con SPSS para Windows : estadística multivariante. Madrid: Mc Graw-Hill

Wilson, J.D. (1992). Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Barcelona: Piados. pp. 11-13, 23-24, 26-28, 33-44, 113-129.

Yacoliev,N.(1984). Metodología y técnica de la clase. La Habana: MINED.

ANEXO

Anexo 1

GUÍA DE ENTREVISTA DEL GRUPO FOCAL PARA LOS ESTUDIANTES

- a) ¿Los docentes les brindan una visión conjunta de los contenidos?

- b) ¿El docente ha dejado parte del programa sin explicar, ni proponer trabajos orientados sobre esa parte?

- c) ¿El docente trabaja diferentes contenidos a los que marca el programa?

- d) ¿Cómo relaciona los contenidos con actividades dentro del salón de clases?

- e) ¿El docente les plantea trabajos en los cursos, y cómo los organiza?

- f) ¿El docente provee de asesorías, y cómo las maneja?

- g) ¿El docente utiliza algún recurso para que se interesen en los contenidos?

- h) ¿Cuáles creen que sean las características ideales del docente que imparte cursos del área socio-histórica?

Anexo 1

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS DOCENTES

1. ¿Qué formación académica tiene usted?
2. ¿Cuánto tiempo lleva usted impartiendo clases a nivel superior?
3. ¿Cuánto tiempo tiene usted dando clases en el área socio histórica?
4. ¿Cómo trabaja los contenidos del área socio-histórica?
5. ¿Ofrece ejemplos a los estudiantes durante las clases?
6. ¿Cuáles son los recursos o apoyos que utiliza para promover el aprendizaje de los estudiantes?
7. ¿De qué manera son considerados los conocimientos previos del estudiante en relación con ésta área?
8. ¿Cómo maneja las actividades escolares para conseguir los objetivos programados?
9. ¿Cuáles son los aspectos que puntualiza al revisar y corregir los trabajos de los estudiantes?
10. ¿Cuáles son las habilidades que espera desarrollen los estudiantes?
11. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de los estudiantes?
12. ¿Cuáles cree que son los problemas más comunes que se presentan en los estudiantes a lo largo de los cursos?
13. ¿Realiza modificaciones o actualizaciones en los programas del área socio-histórica?

Anexo 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

El presente cuestionario tiene el propósito de recabar tus opiniones y apreciaciones sobre el desempeño de tu docente del área socio-histórica. Para contestar cada una de las preguntas se utiliza el siguiente formato, selecciona una de las cinco opciones de la escala que se presenta para cada aspecto. Lee cuidadosamente cada una de ellas y responde de acuerdo a tu experiencia durante el curso de dicha área, señala únicamente una opción en cada uno de los ítems, no dejes de contestar ninguno.

Es importante que tus respuestas sean objetivas. Por tal motivo, este cuestionario será totalmente anónimo.

Sexo: () ()

Edad: _____

Semestre: _____

Fecha: _____

1. La presentación del programa de la materia que hizo el docente fue

Indispensable () Muy importante () Moderadamente importante ()
Poco importante () No es importante ()

2. La forma en que el docente organizó la temática del curso fue

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

3. La forma en que el docente cubrió los temas de la materia fue

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

4. A lo largo del curso los objetivos fueron alcanzados

100% () Del 90 al 99% () Del 80 al 89% () Del 70 al 79% () Menos del 70% ()

5. Las actualizaciones o modificaciones hechas al programa fueron

Excelentes () Buenas () Regulares () Deficientes () Malas ()

6. La relación de los contenidos de la materia con cursos previos o con otras materias fue

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

7. De manera general tú calificarías el curso como

Excelente () Bueno () Regular () Deficiente () Malo ()

8. El docente asistió a sus clases en un

100%() Del 90 al 99%() Del 80 al 89%() Del 70 al 79%() Menos del 70%()

9. El docente asistió con puntualidad a impartir sus clases

100%() Del 90 al 99%() Del 80 al 89%() Del 70 al 79%() Menos del 70%()

10. El dominio que tuvo el docente con respecto a la materia que dio fue

Excelente () Bueno () Regular () Deficiente () Malo ()

11. La explicación de los temas tratados en clase fue

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

12. Los ejemplos formulados por el docente durante el curso fueron

Excelentes () Buenos () Regulares () Deficientes () Malos ()

13. El docente tuvo una continuidad y secuencia lógica en el orden de los temas del curso

Completamente de acuerdo () De acuerdo () Indeciso ()

En desacuerdo () Completamente en desacuerdo ()

14. El lenguaje utilizado por el docente para facilitar la comprensión fue

Excelente () Bueno() Regular() Deficiente() Malo()

15. El docente considero los conocimientos previos de los estudiantes en las explicaciones

Siempre () La mayoría de veces () Algunas veces ()
Casi nunca () Nunca ()

16. La adecuación de las actividades en clase fueron pertinentes para favorecer la comprensión del tema en forma

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

17. Las preguntas hechas por el docente para relacionar los contenidos fueron

Muy claras () Claras () Poco claras () Confusas () Muy confusas ()

18. Las respuestas del docente a las preguntas y dudas de los estudiantes fueron

Excelentes () Buenos () Regulares () Deficientes () Malos ()

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

Muy de acuerdo () De acuerdo () Ni acuerdo ni en desacuerdo ()
En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

21. Las asesorías para apoyar el trabajo de los estudiantes fueron

Excelentes () Buenas () Regulares () Deficientes () Malas ()

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

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

24. La evaluación de tus aprendizajes durante el curso fue

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

25. La retroalimentación que te ofreció el docente en tus trabajos o exámenes fue de forma

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

26. La coherencia entre la forma de evaluar del docente y la del programa fue

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

27. La forma de evaluación final de tú conocimiento fue

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

28. De manera general tú calificarías al docente del curso como

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

29. Tú asistencia a clases fue

100% () Del 90 al 99% () Del 80 al 89% () Del 70 al 79% () Menos del 70%()

Puedes expresar en estas líneas cualquier aspecto que consideres de importancia sobre tu docente con respecto al curso y que no esté contemplado en este cuestionario

Gracias por tu colaboración

Anexo 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ÁREA SOCIO-HISTÓRICA
VERSIÓN FINAL DEL INSTRUMENTO

El presente cuestionario tiene el propósito de recabar tus opiniones y apreciaciones sobre el desempeño de tu docente del área socio-histórica. Para contestar cada una de las preguntas se utiliza el siguiente formato, selecciona una de las cinco opciones de la escala que se presenta para cada aspecto.

Lee cuidadosamente cada una de ellas y responde de acuerdo a tu experiencia durante el curso de dicha área, señala con una “x” únicamente una opción en cada uno de los ítems, no dejes de contestar ninguno.

Es importante que tus respuestas sean objetivas. Por tal motivo, este cuestionario será totalmente anónimo.

Sexo: femenino () masculino ()

Edad: _____

Semestre: _____

Fecha: _____

1. La presentación del programa de la materia que hizo el docente fue

Mala () Deficiente () Regular () Buena () Excelente ()

2. La forma en que el docente organizó la temática del curso fue

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

3. La forma en que el docente cubrió los temas de la materia fue

Mala () Deficiente () Regular () Buena () Excelente ()

4. A lo largo del curso los objetivos fueron alcanzados

100% () Del 90 al 99% () Del 80 al 89% () Del 70 al 79% () Menos del 70% ()

5. Las actualizaciones o modificaciones hechas al programa fueron

Malas () Deficientes () Regulares () Buenas () Excelentes ()

6. La relación de los contenidos de la materia con cursos previos o con otras materias fue

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

7. En resumen tú dirías que el curso del área socio-histórica fue

Malo () Deficiente () Regular () Bueno () Excelente ()

8. El docente asistió a dar sus clases en un

100%() Del 90 al 99%() Del 80 al 89%() Del 70 al 79%() Menos del 70%()

9. El docente asistió con puntualidad a impartir sus clases

Menos del 70%() Del 70 al 79%() Del 80 al 89%() Del 90 al 99%() 100%()

10. El dominio que tuvo el docente con respecto a la materia que dio fue

Excelente () Bueno () Regular () Deficiente () Malo ()

11. La explicación de los hechos, sucesos y actitudes fue

Mala () Deficiente () Regular () Buena () Excelente ()

12. Los ejemplos formulados por el docente durante el curso fueron

Excelentes () Buenos () Regulares () Deficientes () Malos ()

13. El docente tuvo una continuidad y secuencia lógica en el orden de los temas del curso

Mala () Deficiente () Regular () Buena () Excelente ()

14. El lenguaje utilizado por el docente para facilitar la comprensión fue

Excelente () Bueno () Regular () Deficiente () Malo ()

15. El docente considero los conocimientos previos de los estudiantes en las explicaciones

Nunca() Casi nunca() Algunas veces() La mayoría de veces() Siempre()

16. La adecuación de las actividades en clase fueron pertinentes para la comprensión del tema

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

17. Las preguntas hechas por el docente para relacionar los contenidos fueron

Muy confusas () Confusos () Poco claras () Claras () Muy claras ()

18. Las respuestas del docente a las preguntas y dudas de los estudiantes fueron

Excelentes () Buenas () Regulares () Deficientes () Malas ()

19. La utilización de esquemas y ayudas audiovisuales para apoyar la comprensión fue

Mala () Deficiente () Regular () Buena () Excelente ()

20. Los trabajos propuestos promovieron la comprensión de los conocimientos en forma

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

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. El docente motivo a los estudiantes para preguntar y participar en clase

Mala () Deficiente () Regular () Buena () Excelente ()

24. La evaluación de tus aprendizajes durante el curso fue

Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

25. La retroalimentación que te ofreció el docente en tus trabajos o exámenes fue de forma

Mala () Deficiente () Regular () Buena () Excelente ()

26. La coherencia entre la forma de evaluar del docente y la del programa fue
Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

27. La forma de evaluación final de tú conocimiento fue
Mala () Deficiente () Regular () Buena () Excelente ()

28. De manera general tú calificarías al docente del curso como
Excelente () Buena () Regular () Deficiente () Mala ()

29. Tú asistencia a clases fue
Menos del 70%() Del 70 al 79%() Del 80 al 89%() Del 90 al 99%() 100%()

30. Has reprobado alguna vez estas materias
si () no ()

31. Cuáles y cuántas veces

Estado mexicano y los proyectos educativos	(1)	(2 a 3)
Institucionalización, desarrollo económico y educación	(1)	(2 a 3)
Crisis y educación en el México actual	(1)	(2 a 3)

32. Cuántas veces has recurrido o presentado en extraordinario

	Recurrido	Extraordinario
Estado Mexicano	(1) (2)	(1) (2) (3)
Institucionalización	(1) (2)	(1) (2) (3)
Crisis	(1) (2)	(1) (2) (3)

Puedes expresar en estas líneas cualquier aspecto que consideres de importancia sobre tu docente con respecto al curso y que no esté contemplado en este cuestionario

Gracias por tu colaboración

Anexo 3

Tabla 1. Distribución de porcentaje de respuesta por reactivos Área Socio-histórica

Distribución de porcentaje de respuesta por reactivos Área Socio-histórica						
Opción de respuesta						
Reactivo	1	2	3	4	5	NR
R-1	35.7	14.9	11.7	24.7	3.9	9.1
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	16.9	10.4	16.9	40.3	11.7	3.9
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	9.7	11.0	26.6	39.0	9.1	4.5
R-14	15.6	15.6	15.6	35.7	20.8	0
R-15	18.2	11.7	26.6	39.0	14.3	.6
R-16	9.7	14.3	24.0	35.7	15.6	1.3
R-17	13.0	16.2	20.1	37.0	16.2	0
R-18	16.9	16.9	14.3	33.1	20.1	0
R-19	9.7	18.8	22.1	24.0	16.9	0
R-20	11.0	10.4	23.4	35.1	12.3	7.8
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	9.1	12.3	22.7	40.3	15.6	0
R-26	11.0	11.0	26.6	37.7	12.3	1.3
R-27	9.7	14.9	22.1	34.4	18.8	0
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

VALOR	1	2	3	4	5	0
Opciones de respuestas	Mala	Deficiente	Regular	Buena	Excelente	No respuesta
	No es importante	Poco importante	Moderadamente importante	Muy importante	Indispensable	
	Menos del 70%	Del 70 al 79%	Del 80 al 89%	Del 90 al 99%	100%	
	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Completamente de acuerdo	
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	La mayoría de veces	Siempre	
	Muy confusas	Confusas	Poco claras	Claras	Muy claras	
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo		

Anexo 3

Tabla 2. Análisis de confiabilidad: alpha de Cronbach área socio-histórica

<i>ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD: ALPHA DE CRONBACH</i>				
ÁREA SOCIO- HISTÓRICA				
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	Alpha si el reactivo es eliminado
R-1	92.0714	918.2759	-.2865	.9843
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	92.2597	827.6314	.7681	.9776
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	92.2078	839.4860	.6853	.9780
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	92.2987	837.7010	.6248	.9785
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	91.9286	830.9556	.8934	.9771
R-26	92.0844	828.5222	.8874	.9771
R-27	91.9610	828.4037	.8830	.9771
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 90

Alpha =.9775

Anexo 3

Tabla 3. Análisis de factores del área socio-histórica de psicología educativa

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	0	-.86819
2	.79751	0
3	.79503	0
4	.88119	0
5	.77306	0
6	.78583	0
7	.89661	0
8	.79160	0
9	.62354	0
10	.88177	0
11	.90259	0
12	.86715	0
13	.76842	0
14	.86367	0
15	.79105	0
16	.87875	0
17	.86994	0
18	.85058	0
19	.80829	0
20	.69648	0
21	.83244	0
22	.87829	0
23	.80760	0
24	.86770	0
25	.87605	0
26	.88783	0
27	.85490	0
28	.90292	0
29	.49835	0

Anexo 4

Tabla de las medianas de 6° semestre por categoría

No. de Reactivo	Mediana T. M	Mediana T. V
R-1	3.5	4
R-2	4	3
R-3	4	4
R-4	2	3
R-5	3	3
R-6	3	3
R-7	3	4
Categoría 1 “Seguimiento del programa”	Promedio de la mediana =3.5	Promedio de la mediana = 3.4
R-8	4	4
R-9	4	3
Categoría 2 “Cumplimiento docente”	Promedio de la mediana =4	Promedio de la mediana = 3.5
R-10	4	4
R-11	3	4
R-12	3	3.5
R-13	3	3
R-14	4	4
Categoría 3 “Manejo de los contenidos”	Promedio de la mediana =3.4	Promedio de la mediana = 3.7
R-15	2	3
R-16	3	3
R-17	3	3
R-18	4	4
R-19	3	2
R-20	3	4
R-21	3	3
R-22	2	2
R-23	3.5	3
Categoría 4 “Estrategias de enseñanza”	Promedio de la mediana =2.9	Promedio de la mediana =3
R-24	4	3
R-25	3	3
R-26	3	3
R-27	3	4
R-28-	4	4
R-29	2	3
R-30	1	1
Categoría “Evaluación”	Promedio de la mediana =2.8	Promedio de la mediana =3

Anexo 4

Tabla de las medianas de 8º semestre por categoría

No. de Reactivo	Mediana T. M	Mediana T. V
R-1	4	4
R-2	4	3
R-3	4	4
R-4	2	3
R-5	4	3
R-6	3	3
R-7	4	4
Categoría 1 “Seguimiento del programa”	Promedio de la mediana = 3.6	Promedio de la mediana = 3.4
R-8	4	4
R-9	4	4
Categoría 2 “Cumplimiento docente”	Promedio de la mediana = 4	Promedio de la mediana = 4
R-10	4	4
R-11	3	4
R-12	3	3
R-13	3	3
R-14	4	4
Categoría 3 “Manejo de los contenidos”	Promedio de la mediana = 3.4	Promedio de la mediana = 3.6
R-15	3	3
R-16	3	3
R-17	3	3
R-18	4	4
R-19	3	3
R-20	3	4
R-21	2.5	2
R-22	3	2
R-23	4	3
Categoría 4 “Estrategias de enseñanza”	Promedio de la mediana = 3.2	Promedio de la mediana = 3
R-24	4	4
R-25	3	2
R-26	3	4
R-27	3	4
R-28-	4	4
R-29	3	3
R-30	2	2
Categoría “Evaluación”	Promedio de la mediana = 3.1	Promedio de la mediana = 3.3

Anexo 4

Tabla de resultados de la *t* de Student de 6° semestre

Reactivos	Nivel de significancia
R-1 La presentación del programa de la materia que hizo el docente fue	.369
R-2 La forma en que el docente organizó la temática del curso fue	.970
R-3 La forma en que el docente cubrió los temas de la materia fue	.177
R-4 A lo largo del curso los objetivos fueron alcanzados	.143
R-5 Las actualizaciones o modificaciones hechas al programa fueron	.068
R-6 La relación de los contenidos de la materia con cursos previos o con otras materias fue	.184
R-7 En resumen tú dirías que el curso del área socio-histórica fue	.231
R-8 El docente asistió a dar sus clases en un	.880
R-9 El docente asistió con puntualidad a impartir sus clases	.990
R-10 El dominio que tuvo el docente con respecto a la materia que dio fue	.118
R-11 La explicación de los hechos, sucesos y actitudes fue	.879
R-12 Los ejemplos formulados por el docente durante el curso fueron	.043
R-13 El docente tuvo una continuidad y secuencia lógica en el orden de los temas del curso	.342
R-14 El lenguaje utilizado por el docente para facilitar la comprensión fue	.414
R-15 El docente considero los conocimientos previos de los estudiantes en las explicaciones	.689
R-16 La adecuación de las actividades en clase fueron pertinentes para favorecer la comprensión del tema en forma	.995
R-17 Las preguntas hechas por el docente para relacionar los contenidos fueron	.653
R-18 Las respuestas del docente a las preguntas y dudas de los estudiantes fueron	.617
R-19 La utilización de esquemas y ayudas visuales para apoyar la comprensión fue	.980
R-20 Los trabajos propuestos promovieron la comprensión de los conocimientos en forma	.883
R-21 Las asesorías para apoyar el trabajo de los estudiantes fueron	.918
R-22 La motivación del docente para promover el aprendizaje de los estudiantes fue	.117
R-23 El docente motivo a los estudiantes para preguntar y participar en clase	.037
R-24 La evaluación de tus aprendizajes durante el curso fue	.084
R-25 La retroalimentación que te ofreció el docente en tus trabajos o exámenes fue de forma	1.000
R-26 La coherencia entre la forma de evaluar del docente y la del programa fue	.379
R-27 La forma de evaluación final de tú conocimiento fue	.949
R-28 De manera general tú calificarías al docente del curso como	.146
R-29 Tú asistencia a clases fue	.871
R-30 Has reprobado alguna vez estas materias	.014

*Reactivos con significancia, que sea menor o igual a $\alpha = .05$

* con un 95% de confianza hay diferencias significativas en los reactivos 12, 23 y 30.

Anexo 4

Tabla de resultados de la *t* de Student de 8° semestre

Reactivos	Nivel de significancia
R-1 La presentación del programa de la materia que hizo el docente fue	.838
R-2 La forma en que el docente organizo la temática del curso fue	.576
R-3 La forma en que el docente cubrió los temas de la materia fue	.623
R-4 A lo largo del curso los objetivos fueron alcanzados	.398
R-5 Las actualizaciones o modificaciones hechas al programa fueron	.618
R-6 La relación de los contenidos de la materia con cursos previos o con otras materias fue	.627
R-7 En resumen tú dirías que el curso del área socio-histórica fue	.926
R-8 El docente asistió a dar sus clases en un	.840
R-9 El docente asistió con puntualidad a impartir sus clases	.519
R-10 El dominio que tuvo el docente con respecto a la materia que dio fue	.300
R-11 La explicación de los hechos, sucesos y actitudes fue	.064
R-12 Los ejemplos formulados por el docente durante el curso fueron	.817
R-13 El docente tuvo una continuidad y secuencia lógica en el orden de los temas del curso	.544
R-14 El lenguaje utilizado por el docente para facilitar la comprensión fue	.797
R-15 El docente considero los conocimientos previos de los estudiantes en las explicaciones	.070
R-16 La adecuación de las actividades en clase fueron pertinentes para favorecer la comprensión del tema en forma	.115
R-17 Las preguntas hechas por el docente para relacionar los contenidos fueron	.327
R-18 Las respuestas del docente a las preguntas y dudas de los estudiantes fueron	.375
R-19 La utilización de esquemas y ayudas visuales para apoyar la comprensión fue	.092
R-20 Los trabajos propuestos promovieron la comprensión de los conocimientos en forma	.009
R-21 Las asesorías para apoyar el trabajo de los estudiantes fueron	.096
R-22 La motivación del docente para promover el aprendizaje de los estudiantes fue	.000
R-23 El docente motivo a los estudiantes para preguntar y participar en clase	.360
R-24 La evaluación de tus aprendizajes durante el curso fue	.507
R-25 La retroalimentación que te ofreció el docente en tus trabajos o exámenes fue de forma	.232
R-26 La coherencia entre la forma de evaluar del docente y la del programa fue	.401
R-27 La forma de evaluación final de tú conocimiento fue	.211
R-28 De manera general tú calificarías al docente del curso como	.330
R-29 Tú asistencia a clases fue	.712
R-30 Has reprobado alguna vez estas materias	.688

*Reactivos con significancia, que sea menor o igual a $\alpha = .05$

* con un 95% de confianza hay diferencias significativas en los reactivos 20 y 22.

Anexo 4

Tabla de las distribuciones de la moda de cada uno de los ítems por categoría de 6° semestre

No. de Reactivo	Moda T. M	Moda T. V
R-1	4	3
R-2	4	3
R-3	4	3
R-4	2	3
R-5	3	3
R-6	2	3
R-7	3	4
Categoría 1 "Seguimiento del programa"	Promedio de la moda =3.1	Promedio de la moda = 3.1
R-8	4	4
R-9	4	3
Categoría 2 "Cumplimiento docente"	Promedio de la moda = 4	Promedio de la moda = 3.5
R-10	4	4
R-11	3	4
R-12	3	3
R-13	3	3
R-14	4	4
Categoría 3 "Manejo de los contenidos"	Promedio de la moda = 3.4	Promedio de la moda = 3.6
R-15	2	3
R-16	2	2
R-17	3	3
R-18	4	4
R-19	2	2
R-20	3	4
R-21	2	3
R-22	2	1
R-23	4	3
Categoría 4 "Estrategias de enseñanza"	Promedio de la moda =2.6	Promedio de la moda = 2.7
R-24	4	3
R-25	3	3
R-26	3	3
R-27	3	4
R-28	4	4
R-29	2	2
Categoría "Evaluación"	Promedio de la moda = 3.2	Promedio de la moda = 3.2

*No se incluye el reactivo 30, debido a que es una pregunta dicotómica.

Anexo 4

Tabla de las distribuciones de la moda de cada uno de los ítems por categoría de 8° semestre

No. de Reactivo	Moda T. M	Moda T. V
R-1	4	4
R-2	4	3
R-3	4	4
R-4	2	3
R-5	4	3
R-6	2	3
R-7	3	4
Categoría 1 “Seguimiento del programa”	Promedio de la moda = 3.3	Promedio de la moda = 3.4
R-8	4	4
R-9	4	4
Categoría 2 “Cumplimiento docente”	Promedio de la moda = 4	Promedio de la moda = 4
R-10	4	4
R-11	3	4
R-12	3	3
R-13	3	3
R-14	4	4
Categoría 3 “Manejo de los contenidos”	Promedio de la moda = 3.4	Promedio de la moda = 3.6
R-15	3	3
R-16	3	3
R-17	3	3
R-18	4	4
R-19	2	2
R-20	3	4
R-21	2	2
R-22	3	1
R-23	4	3
Categoría 4 “Estrategias de enseñanza”	Promedio de la moda = =3	Promedio de la moda = 2.7
R-24	4	4
R-25	3	2
R-26	3	4
R-27	3	4
R-28	4	4
R-29	4	3
Categoría “Evaluación”	Promedio de la moda = 3	Promedio de la moda = 3

*No se incluye el reactivo 30, debido a que es una pregunta dicotómica.

Anexo 4

Tabla de categorías a partir de la moda de las distribuciones de opiniones de 6° y 8° semestre

CATEGORÍAS	6° T.M	6° T.V	8° T. M	8° T. V	TENDENCIA
CATEGORÍA 1 "Seguimiento del programa"	Regular	Regular	Bueno	Regular	3 Regular 1 Bueno
CATEGORÍA 2 "Cumplimiento docente"	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	1 Regular 3 Buenos
CATEGORÍA 3 "Manejo de los contenidos"	Regular	Bueno	Regular	Bueno	2 Regulares 2 Buenos
CATEGORÍA 4 "Estrategias de enseñanza"	Deficientes	Regulares	Regular	Regular	3 Regular 1 Deficiente
CATEGORÍA 5 "Evaluación"	Regular	Regular	Regular	Bueno	3 Regular 1 Bueno

*Los de 8° semestre tienen una opinión favorable sobre el desempeño docente del área socio-histórica al otorgar un mayor número de bueno.

*Los de 6° semestre tienen una opinión más desfavorable al otorgarle un menor número de buenos en cada categoría.

Tabla de oscilación de la opinión por semestre de acuerdo a la distribución de las modas por categoría		
CATEGORÍAS	6° SEMESTRE	8° SEMESTRE
CATEGORÍA 1 "Seguimiento del programa"	Regular	Bueno a regular
CATEGORÍA 2 "Cumplimiento docente"	Bueno a regular	Bueno
CATEGORÍA 3 "Manejo de los contenidos"	Regular a bueno	Regular a bueno
CATEGORÍA 4 "Estrategias de enseñanza"	Deficientes a regulares	Regular
CATEGORÍA 5 "Evaluación"	Regular	Regular a bueno