



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

**“EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN LOS
SEMINARIOS DE TESIS. UPN”**

T E S I S

Que para obtener el título de:

Licenciado en Psicología Educativa

Presenta:

**MARTÍNEZ UGARRIZA ADRIANA
NERI DIEGO YAZMIN**

Asesor:

M. en C. Alicia Rivera Morales



México, D.F., junio de 2010.

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

*Por haberme permitido llegar
hasta estos momentos.*

A mi madre:

*Por su cariño y por haberme acompañado
en este sendero.*

A mi hermana:

Que siempre desde niña, ha sido mi compañera y amiga.

A todas las personas:

*Que me apoyaron moralmente para culminar
este proyecto, gracias por su ayuda.*

Yazmin

*A mi papá Oscar:
Quien me dio las bases de mi educación,
por su trabajo y cariño.*

*A mi querida mamá Estela:
Quien hasta ahora ha buscado formarme
como una persona de bien. Gracias por tu
amor, esfuerzo y apoyo. Ya que sin ti nunca
lo habría podido lograr.*

*A mi querido esposo Ricardo:
Que al culminar este logro, lo hago suyo también
porque sin su amor, apoyo y estímulo, nunca lo hubiera
logrado. Gracias por tanto amor.*

*A mis queridas hermanas, Rocio, Norma y Tere:
Con quienes compartí una hermosa infancia y les guardo cariño.*

*A mi querida amiga Yazmin:
Gracias por tu verdadera amistad incondicional y cariño.*

Adriana

*A nuestra querida maestra y asesora Alicia Rivera:
Quien gracias por su guía, perseverancia, apoyo y paciencia,
ha logrado ayudarnos a cerrar este peldaño de nuestra formación.*

Al jurado

*Asignado para leer este trabajo, muchas gracias por sus
importantes aportaciones*

A los profesores:

*Quienes nos permitieron ver al interior de sus aulas, su
labor tan plausible e importante en la vida de los estudiantes
y que fue inspiración para este trabajo.*

A los alumnos:

*Por su participación y colaboración en la realización de este
trabajo.*

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue realizar una evaluación interna de las prácticas docentes de los Seminarios de Tesis I-II y Seminario Taller de Concentración de la Licenciatura en Psicología Educativa, turno vespertino, ciclo escolar 2006-2007 de la Universidad Pedagógica Nacional. Para la recopilación de datos se aplico: 1) Cuestionario mixto tipo escala Lickert y de opinión con preguntas abiertas a 3 grupos con 15 alumnos cada uno, escogidos aleatoriamente, siendo un total de 45. 2) Se realizó una entrevista semiestructurada a los cuatro profesores de los Seminarios antes mencionados. La presentación de los resultados se muestran de forma cualitativa y cuantitativa considerando seis categorías de análisis: Dominio de los Contenidos de la Materia, Organización de la clase, Dominio de las Estrategias de Aprendizaje, Recursos Didácticos, Actividades Extracurriculares, y Evaluación. Resultado como hallazgos más significativos: A) Los alumnos califican con mayores puntajes y con mejores comentarios cuando los contenidos de las materias, las estrategias de aprendizaje y la organización de la clase son realizadas de manera más guiada y dirigida por el profesor. B) Tanto profesores como los alumnos coinciden que éstos no cuentan con los conocimientos previos y habilidades para la investigación, por lo cual presentan dificultad para la elaboración de la tesis. C) Existen factores afectivo-emocionales y de autoestima de los estudiantes que interfieren en la culminación de la tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN _____

CAPÍTULO I. EVALUACIÓN EDUCATIVA _____

Antecedentes y conceptos de evaluación educativa _____

Dimensiones de la evaluación _____

Modelos de evaluación _____

CAPÍTULO II. EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES. _____

Evaluación de las prácticas docentes _____

Evaluación del profesorado en México _____

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA _____

CAPÍTULO IV. REPRESENTACIÓN DE RESULTADOS _____

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS _____

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES _____

REFERENCIAS _____

ANEXOS _____

Cuestionario para alumnos.

Guía de entrevista a profesores.

INTRODUCCIÓN

La evaluación siempre ha estado presente en la vida del hombre, en los últimos años se ha puesto en boga, debido a la necesidad de presentar resultados a nivel interno y externo de cada institución educativa, estas evaluaciones han alcanzado un nivel nacional e internacional, donde los gobiernos buscan obtener información que este acorde con sus objetivos económicos, políticos y sociales. Esto está dado ya que los recursos dedicados a educación suponen una parte importante de los presupuestos nacionales y su ritmo de crecimiento no parece fácilmente sostenible, dichos recursos no son ilimitados y los efectos de su distribución y empleo no son indiferentes, es lógico que crezca la demanda de información acerca de cómo se utilizan y qué resultados producen. De ahí se deriva, el desarrollo de diversos modelos de rendición de cuentas. Por ello hoy se habla de “transparencia” y “estándares de calidad”, etc. y algunos otros términos que llegan de la mano con la globalización.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fundada el 29 de agosto de 1978, no ha estado excluida de ser evaluada. En el año 2008, se reunieron académicos de la Comisión de titulación de la UPN, con el fin de Evaluar el proceso de titulación del Programa Educativo de la Licenciatura de Psicología; asimismo la UPN realizó la Evaluación Curricular de la Licenciatura en Psicología Educativa, plan 90, en el año 2001. Esta institución también ha sido evaluada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que en el 2006 llevaron a cabo la Evaluación Diagnóstica a los Programas de las Licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Pedagogía, así como de la Enseñanza del Francés y el Doctorado en Educación, de igual forma coordinó la Autoevaluación de la Licenciatura en Psicología Educativa en el 2004.

Estas evaluaciones se han aplicado con el fin de mejorar, y de cumplir con los estándares de calidad, es decir, estar acorde con los indicadores o criterios

respecto de los cuales se realiza el análisis comparativo y se emiten juicios de valor, en relación con la calidad de los procesos educativos. Estos indicadores son establecidos por las instituciones evaluadoras.

La evaluación realizada por el Comité de Titulación, menciona las fortalezas y debilidades que presenta el proceso de titulación, uno de los aspectos que evalúan es el trabajo de los asesores, aludiendo que el número de asesores del área académica es reducido, hace notar la falta de mecanismos para incorporar o capacitar a más profesores como asesores y por último señalan que no existe una forma de regular el trabajo de los asesores, en cuanto a la orientación adecuada sobre la temática, el encuadre teórico y el diseño metodológico del proyecto. Dada esta problemática el comité recomienda como posible solución: “Que el alumno realice una evaluación de los profesores que participan en el programa educativo en general, y del asesor en particular” (Ruiz, B.A., Dzib, A.A. & Aguirre, M.T., 2008, p.15), asimismo recomiendan asignar docentes que han demostrado su participación en los procesos de titulación, procurando la rotación de los mismos.

Tampoco se puede pasar por alto uno de los datos que menciona la CIIES en su informe de evaluación diagnóstica a la Licenciatura en Psicología Educativa, en la que reporta que la eficiencia en la titulación es inferior al 40%, de los alumnos que egresan, por ello creen conveniente buscar la manera de aumentar los índices de titulación. Asimismo en la visita que realizó la CIIES a la UPN detecto:

Que los trabajos que desarrollan los alumnos no tienen relación con su proyecto recepcional final, lo que evidencia que dichos seminarios no están cumpliendo con su función principal que es promover, durante el séptimo y octavo semestres, el desarrollo del trabajo final que le permitirá al alumno titularse (CIIES, 2006, p.6).

Tomando en cuenta los hallazgos de estas evaluaciones y enfatizando en el rezago en titulación de la Licenciatura en Psicología Educativa UPN, siendo esta una problemática no sólo para los alumnos que al no titularse en un tiempo razonable o nunca, no logran el título para trabajar en el área que se profesionalizaron; sino también para los directivos que inmersos en un mundo globalizado, donde los estándares de calidad educativa exigen ciertos criterios, que no se logran o que se alcanzan en una escala insuficiente, crea una dificultad que atañe a la sociedad que necesita profesionales comprometidos, eficientes y titulados. Ante este panorama se crea la necesidad de evaluar, valorar, estudiar o simplemente reflexionar sobre lo que está sucediendo con esta problemática.

Sin embargo, hablar de todo el conglomerado que podría resultar de la interrogante ¿Por qué el rezago en la titulación? es sumamente extenso y muy ambicioso, por ello este trabajo analiza un aspecto que forma parte del proceso de titulación, que son las prácticas docentes de los seminarios de tesis.

Por ello este trabajo presenta una evaluación interna a las prácticas docentes, en los Seminarios de tesis I y II y Seminarios taller de concentración de la licenciatura en Psicología Educativa en la UPN. Se centra la atención en estos seminarios, ya que dentro del plan de estudios de Psicología Educativa dichos seminarios se consideran como la fase de formación en campo y/o servicio, teniendo como objetivo que los alumnos logren elaborar un proyecto de investigación de tesis, asesorado y aprobado por el maestro titular, para ser registrado para su revisión y aprobación por parte de la Comisión de Titulación y posteriormente al ser aceptado deberá ser desarrollado hasta estar en condición de ser presentada la tesis o tesina para concluir con su examen profesional y así titularse.

Este trabajo evaluativo tiene como propósito realizar una evaluación interna a las prácticas docentes, con el fin de describir la opinión que tienen los alumnos

sobre las prácticas docentes de los titulares de los Seminarios, así también los mismos docentes describen su práctica, logrando una reflexión sobre cómo los alumnos consideran las prácticas de sus maestros, y tal vez así saber si estas fomentan o disminuyen las probabilidades de titulación; pareciera muy simple suponer que las prácticas docentes afectan el índice de titulación en la UPN, así como otros factores, llámense sociales, económicos, familiares, afectivos o emocionales, por ello se hace un análisis que brinde información a los docentes, alumnos y directivos, con la firme idea de mejorar la práctica docente de los seminarios antes mencionados y de esta forma mejorar los índices de titulación.

Este trabajo no pretende dar respuesta a todas las interrogantes, desafíos y tensiones que experimentan todos los actores educativos, con respecto a esta problemática, solo ofrece información, que puede servir para la toma de decisiones en pro de una mejora educativa.

El trabajo se presenta en tres capítulos, el primero está conformado por el marco teórico en que se desarrolla el tema de evaluación, el segundo capítulo aborda la evaluación docente, en el capítulo III se presenta la metodología, en el capítulo IV se presentan los resultados, en el capítulo V esta el análisis de resultados y por último el capítulo VI ofrece las conclusiones.

CAPÍTULO I

EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación es un tema apasionante, representa un aspecto fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se encuentra inmersa en la vida escolar desde el nivel básico hasta el nivel superior, por ello resulta fundamental revisar y reflexionar sobre los antecedentes históricos de tan importante concepto.

ANTECEDENTES Y CONCEPTOS

Realizar una revisión histórica de la evaluación, no es una tarea fácil, debido a la proliferación de información disponible sobre el tema, Bonifacio Jiménez, Bordas, José Manuel Coronel, Guillermo Domínguez, Joaquín Gairín, Ángel Pío, Miguel Ángel Santos y José Tejada (1987), proponen cuatro épocas para describir la evolución histórica de la evaluación. Asimismo Garanto (1989), citado por Santiago Castillo y Jesús Cabrerizo (2003) distingue seis momentos por los que ha pasado la evaluación educativa. A continuación se muestra las cuatro épocas mencionadas por Jiménez et al., en concordancia con alguno de los momentos que menciona Garanto.

Comenzaremos con la Época Pretyleriana, existen antecedentes de que en el año 2000 a.C., los chinos ya disponían de los primeros exámenes para el acceso a los servicios públicos; incluso el propio Sócrates, en Grecia contaba con cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. En 1845 en Estados Unidos, Orase Mann dirigió una evaluación, basada en test de rendimiento, para saber si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. También comenzó a crearse el movimiento para la acreditación de instituciones educativas y programas en los Estados Unidos. Surgen un sin fin de instrumentos escolares de medida: caligrafía de Thorndike en 1910; pruebas de escritura y ortografía de Ayres en 1918 entre otras. (Jiménez, et al. 2000).

Asimismo el primer momento que menciona Garanto, también denomina a la evaluación como medida, basándose en la Psicología Conductista y centrándola en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, donde se utilizaba como técnica predominante, casi excluyente, la aplicación de test, tanto en el ámbito individual, como a nivel colectivo. De este modo la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas (Castillo y Cabrerizo, 2002).

En este momento la evaluación no tienen nada que ver con los programas escolares o el desarrollo del currículo, sino que se preocupaban por proporcionar información sobre los sujetos; la medición y evaluación son concebidas en el mismo contexto que la prevaleciente metáfora industrial asumida por la escuela de la época.

Posteriormente surge la Época Tyleriana. Esto gracias a que en 1942 Ralph W. Tyler publicó un modelo evaluativo, el cual establece el término *evaluación educacional*, con el se renovó la visión del currículo y la evaluación, considerándosele así el padre de la evaluación educativa (Stufflebeam y Shinkfiel, 1987).

Tyler consideraba que la evaluación debía determinar la congruencia entre trabajo y objetivos, esta fue la primera vez que se hizo referencia a la evaluación como un proceso. Este período perduró alrededor de quince años, en ese momento la evaluación se diferencio de medición. Evaluar ya no era simplemente aplicar un instrumento de medida o recoger información, sino dar un valor a la información recogida. Los objetivos, previamente establecidos, serian el criterio referencial para poder emitir el juicio de valor. (Jiménez, et al. 2000).

Garanto coincide con Jiménez et al., al establecer como segundo momento importante en la evaluación educativa, la aparición de las ideas de Tyler las

cuales consideraban a la evaluación como el grado de congruencias entre objetivos y su grado de consecución; con esta nueva visión se concibió a la educación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta de los alumnos por medio de la instrucción. Relacionado con el desarrollo tecnológico del currículo, la evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Después surge la Época del Realismo en la cual destacan los trabajos de Cronbach (1963) quien recomendaba hacer evaluaciones basadas en comparaciones de los resultados obtenidos en test tipificados, realizados por grupos experimentales, con el fin de que las evaluaciones sirvieran para recoger y formalizar información que ayudara a quienes elaboran el currículo.

Se crean nuevas conceptualizaciones y surgen autores como Provus (1971), Hammond (1967), Eisner (1967) y Metfessel y Michael (1967) quienes propusieron una reforma del modelo de Tyler. Glaser (1963). Tyler (1967) y Popham (1971) recomendaron los test basados en criterios como una alternativa a los test basados en normas. Cook (1966) pidió la utilización del método de análisis sistemático para la evaluación de Programas. Scriven (1967), Stufflebeam (1967-1971) y Stake (1967) crearon nuevos modelos de evaluación que reconocían la necesidad de evaluar las metas, examinar las inversiones y analizar el perfeccionamiento y la prestación de servicios, así como determinar los resultados que se desea obtener del programa. (Citados en Stufflebeam y Shinkfiel, 1987)

De acuerdo con Garanto esta época que menciona Jimenez et al. coincide con el tercer y cuarto momento, sus principales características son:

La evaluación es considerada en la totalidad del ámbito educativo. Esta concepción de la evaluación se desarrolló en Estados Unidos la cual surge en la

década de los 60 y 70. También surge la importante contribución de Cronbach (1963) quien habla de una evaluación como una recopilación de información para la toma de decisiones, haciendo hincapié en la evaluación del proceso, a la vez que reclama una evaluación en base a los objetivos. Scriven, por su parte, dice que la evaluación es la estimación del mérito de algo que se evalúa, para él se trata de evaluar los resultados reales independientemente de las metas. Él fue quien identificó la evaluación formativa y la evaluación sumativa (Castillo y Cabrerizo, 2003).

En este momento la evaluación está orientada a dos niveles: hacia los alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método; y se entiende a la evaluación como: “Valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática”, sobre todo a través de una formulación previa de objetivos educativos. Por otra parte, el énfasis de los objetivos operativos como indicadores del éxito de un programa reclama la necesidad de contrarrestarlo mediante la evaluación criterial. Ésta suministra una información real y descriptiva de la situación de cada alumno respecto a los objetivos de enseñanza previstos, en vez de valorarlo por comparación con un estándar de realizaciones deseables en un alumno determinado.

El año 1970 se caracterizan por la proliferación de modelos evaluativos, que se asocian con los dos grandes paradigmas sobre evaluación: los basados en la evaluación cuantitativa y lo de la evaluación cualitativa.

Por último se menciona la Época del Profesionalismo, en 1973 el campo de la evaluación empezó a emerger como una profesión diferenciada de las demás. En este período surgen publicaciones especialmente dirigidas a los evaluadores. En las Universidades de Estados Unidos se ofrece por lo menos un curso de metodología evaluativa y existe apertura a nuevos paradigmas de corte cualitativo (Stufflebeam y Shinkfiel, 1987).

Garanto (1989) menciona como sexto momento, La creación de la Ley de Orden General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 esto en España, la cual impulsó una evaluación globalizada, formativa e integradora, como a continuación lo podemos notar en la cita que nos ofrece Castillo:

La Ley atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo... La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello, ha de extenderse a la actividad educativa en todos los niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan (Citado en Castillo, 2002, p.2).

La intencionalidad de esta evaluación se centra en proporcionar información para orientar, regular y mejorar cualquier proceso educativo. Pretende un seguimiento formativo que implica una labor pedagógica de ayuda en las posibles dificultades que se presenten el proceso educativo. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) la concibió, además, como diferenciada (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Después de haber revisado los avances obtenidos en España y en E.U.A., es necesario contextualizar, por ello se menciona que en México el 8 de agosto de 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) mediante decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación.

El INEE propone en junio del 2005, se aplique el Examen de la Calidad y el Logro Educativo (Excade) propuesto por el INNE establecido como un sistema nacional de evaluación teniendo como una de sus funciones evaluar lo que los estudiantes mexicanos aprenden del currículo nacional su propósito fundamental es: “La evaluación del aprendizaje es proporcionar un conocimiento general del rendimiento académico de los estudiantes a niveles

estatal y nacional, así como de los factores más importantes que influyen en éste” (INNE, 2005, pag. 1)

A nivel internacional, se pone en marcha: El programa propuestos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), quien lleva a cabo el Programa Internacional para el Seguimiento de los Conocimientos de los Alumnos (PISA), en el cual México obtuvo penúltimo lugar en Ciencia, Matemáticas y Comprensión de Lectura, estos estudios transnacionales y las comparaciones entre países, se utilizan como una medida relativa de la calidad global de la educación. (Reyes, A. G., 1999)

Después de haber presentado las premisas históricas de la evaluación educativa, se puede decir, que la evaluación ha tenido grandes avances, haciéndose más compleja y a su vez más estructurada y completa; debido a que no solo se usa para medir, valorar, calificar sino para mejorar ciertos procesos.

El último momento del que habla Garanto, muestra la importancia que tiene la globalización, así como las reformas legales que seguramente tienen tintes económicos, sociales y políticos dependiendo de la nación de la que se hable.

La evaluación está inmersa en diversos campos, en un principio sólo se hablaba de una evaluación para la industria, con el paso del tiempo, la evaluación logra tomar un lugar en la educación. Sin embargo, a pesar de los avances mencionados en esta remembranza y de la complejidad que ha alcanzado, aun cuando se habla de una evaluación menos objetiva y si más subjetiva, de una evaluación no sólo en base a los objetivos y a los resultados, sino en relación con el proceso.

En la mayoría de las instituciones educativas existen conflictos que atañen al proceso de evaluación educativa, como podría ser el miedo que representa ser

evaluado, ya sean alumnos, docentes, directivos etc. Este fenómeno se da debido que la mayoría de los evaluadores dan una medida cuantitativa o una calificación como resultado, pareciera que al ser evaluado, solo se puede aprobar o reprobado, ser bueno o ser malo, estos criterios son rígidos y solo se encuentran en el sistema de creencias de cada individuo que al ser evaluado intentan afanosamente ser el mejor, pero solo en el momento de la evaluación, situación que podría provoca sesgos irreparables. Por ejemplo: dentro del aula de clases todos los alumnos pelean por una buena calificación, como si esto fuera más importante que los conocimientos y habilidades adquiridas en el aula de clases.

Dentro de este trabajo el término evaluación juega un papel importante por ello se presentó en el primer capítulo los antecedentes históricos de la evaluación educativa, mencionando a continuación sus diferentes concepciones, los diversos tipos de evaluación, las dimensiones que forman un proceso evaluativo y los modelos evaluativos más representativos.

El concepto de evaluación ha estado en un vaivén constate de acuerdo a los cambios históricos, como se revisó con anterioridad los cambios han sido sustanciosos, sin embargo, es necesario mencionar a los autores más importantes que han trabajado con este término, por ello citamos a Jiménez et al. (2000) quienes mencionan las diferentes concepciones de evaluación, así como los autores más representativos:

Definiciones que contienen especificaciones sobre los atributos de haber conseguido los objetivos.

- Tyler (1950): “Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos”.

- Lafourcade (1972): “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): “Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación”.
- Bloom 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”.

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”. (Citado en Castillo y Cabrerizo, 2000, pag. 4)
- Nevo (1983): “Apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto”.
- Joint Comittee (1988): “La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto”.

Definiciones que afrontan la evaluación como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones:

- Cronbach (1963): “Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones”. (Citado en Castillo y Cabrerizo, 2000, pag. 4)
- Stufflebeam y Shinkfield (1987):
 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 (p. 19).

- Fernández (1993): “Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto”.

Definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores:

- Provus (1971): “Comparación de las ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe continuar o se concluye en el proceso de enseñanza”.
- Tenbrick (1984): “Proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”.
- Pérez Gómez (1983): “Proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, en base a las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, afectividad y valor educativo del currículo”.
- Pérez Juste (1986):
 - “Acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido.
- Casanova (1998):
 - La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (pag.70).
- Hugo Cerda (2000):
 - La evaluación es la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada,

atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado, o simplemente medir la eficiencia de un método o los resultados de una actividad (pag. 16).

Después de haber revisado las concepciones de evaluación, se puede notar una línea base sobre la cual trabajan dichas definiciones; en la gran mayoría se menciona los siguientes términos: juicio, valía o merito que significan lo mismo, esto nos muestra que durante muchas décadas los términos medición y medida se han asociado con la cuantificación, tratando de dar un valor numérico a ciertos aprendizaje, pero con el paso del tiempo se han reconceptualizado y se ha cambiado el objeto de evaluación, ya no solo hace referencia a los aprendizaje de los alumnos, sino que hoy se habla de una evaluación docente, del proceso y de todo lo que interfiere en un proceso educativo.

Los cambios también se han dado en función del papel que juegan los resultados o la información obtenida después de una evaluación; en un principio solo importaban para saber si los objetivos habían tenido éxito. Actualmente se habla de una evaluación para diagnosticar, mejorar y lograr un perfeccionamiento, en donde se evalúa el proceso educativo, tomando en cuenta factores tales como: la planificación, los objetivos, los docentes, los educandos, así como la realización del proceso etc., con el fin de obtener información que sirva para comparar los avances que tienen los alumnos o bien que sea de utilidad para continuar o terminar un proceso educativo.

Como nos dice Hugo Cerda:

Abundan las definiciones sobre evaluación, pero en todas ellas se repiten, casi como en una constante, aspectos comunes. Quizás ello permite identificar más fácilmente los ingredientes básicos del proceso evaluatorio...Que la evaluación es un juicio de valor. Que la evaluación es un proceso sistemático. Que la evaluación es una medida de algo. Que la evaluación es una herramienta investigativa. (Cerda, 2000, p.16)

Este trabajo no pretende desdeñar ninguna de las definiciones anteriores, sin embargo la misión de esta evaluación, obliga a tomar partida por las ideas de Stufflebeam quién habla de una evaluación dirigida al perfeccionamiento.

Stufflebeam define a la evaluación de la siguiente manera:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Citado en Rosales, 1990, p. 22)

Esta revisión de los antecedentes históricos, nos permite comprender con claridad cómo se ha transformado el concepto de evaluación, a continuación revisaremos los momentos que conforman una evaluación.

Dimensiones de la evaluación.

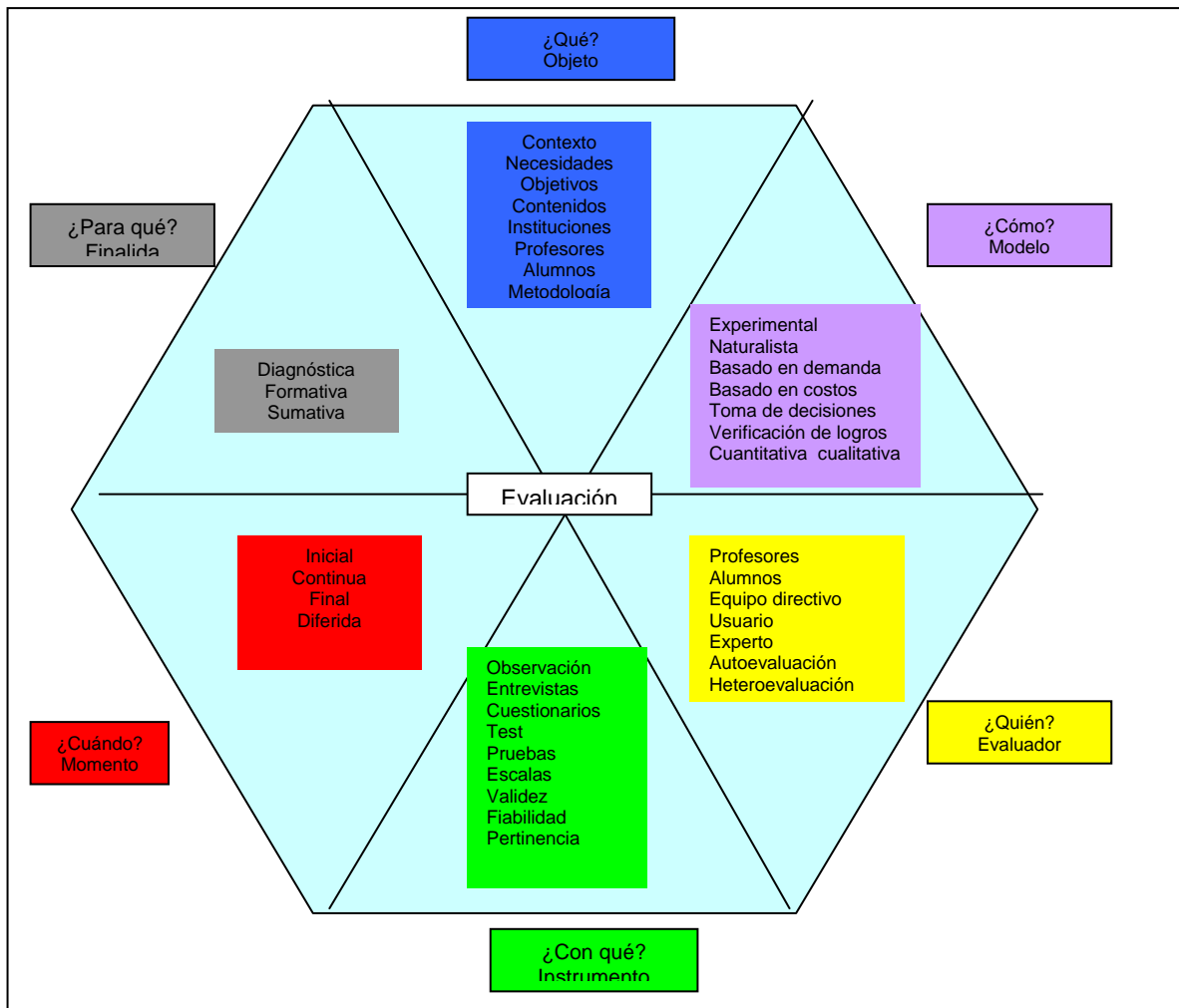
Existe una gran diversidad de opiniones sobre los componentes de una evaluación, muchos de los cuales varían según su función o tipo de evaluación. Sin embargo, para hablar del proceso de evaluación, es inevitable reparar en múltiples dimensiones o momentos por los que la evaluación atraviesa y que dan la pauta para una planeación eficiente y adecuada.

Estas dimensiones deben estar presentes y claras para todo aquel que desea realizar una evaluación, de esta forma, se obtendrán las herramientas necesarias para tomar decisiones adecuadas, sólo así se tendrá una visión amplia del trabajo, antes, durante y después de llevarlo a cabo, de esta forma podemos prever, corregir y concluir con éxito. Al respecto Jiménez, et al. dice:

“Aplicar la evaluación exige reparar en múltiples dimensiones y variables..., su selección y su priorización, es un proceso que mezcla planteamientos desde lo epistemológico, lo ideológico, hasta lo técnico. Por lo tanto, realizar una evaluación implica previamente planificar la acción y elaborar el diseño pertinente en relación con la realidad a evaluar” (Jiménez, et al. 2000, p. 35).

Las dimensiones a las que se refiere Jiménez, et al. (2000) se muestran en la Figura 1, se explican en seguida.

Figura 1. Dimensiones de la evaluación.



Fuente: Jiménez *et al.* (2000, p.36).

El objeto y funciones

Históricamente se ha considerado como objeto propio de la evaluación los aprendizajes de los alumnos. En la actualidad se ha ido introduciendo al ámbito del objeto de evaluación al profesor, la metodología, los recursos y la propia institución escolar (Rosales, 2000). La evaluación tiene distintos fines y logra diversificarse en función de las necesidades de cada momento a lo largo del desarrollo del proceso. Por ello a continuación se describen las funciones que podría desempeñar la evaluación:

- a) Diagnóstica: La función diagnóstica de la evaluación viene a satisfacer las necesidades de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica. Facilita tanto la adaptación de la oferta formativa a los usuarios (plano curricular), como la toma de decisiones por supervisores y directivos (planos de control y de lo organizativo).
- b) Reguladora, permite regular los aprendizajes del alumnado en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje.
- c) Previsora, función que facilita la estimación de posibilidades de actuación o rendimiento.
- d) Retroalimentadora, es ejercida desde la evaluación formativa y va reconduciendo los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Considera que desde la evaluación formativa puede ejercerse una función orientadora del proceso educativo.
- e) De control, función que es necesaria por las exigencias que se plantean por parte de la administración educativa, en todo lo referente a la obtención de titulaciones académica y las connotaciones que ello tiene. (Cardona, 1994).

Tipos de evaluación.

La evaluación no se da sin un sentido específico, es decir, no solo se evalúa por evaluar, o solo para decir que se ha evaluado. Por ello se hará referencia a los distintos tipos de evaluación. Las características básicas de los diferentes tipos de evaluación se encuentran resumidas en el trabajo de Castillo y Cabrerizo (2003) y que se encuentran representadas en la tabla 1.

Tabla 1. Tipos de evaluación.

Según el momento		
Inicial	Procesual	Final
Según la finalidad		
Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Según su extensión		
Global	Parcial	
Según el origen de los agentes evaluadores		
Interna	Externa	
Según sus agentes		
Autoevaluación	Heteroevaluación	Coevaluación
Según su normotipo		
Normativa	Criterial	

Fuente: Castillo y Cabrerizo (2003, p. 25).

La definición de cada uno de los tipos de evaluación encontrados en el cuadro anterior es:

Inicial: Es la evaluación que se realiza al comienzo de un curso académico, de una etapa educativa o de la implantación de un programa educativo concreto.

Procesual: Su función formativa consiste en la valoración, a través de la recolección continua y sistemática de datos, con el fin de probar el funcionamiento de un centro o de un programa educativo, etc.

Final: Consiste en reunir y valorar los datos obtenidos al finalizar un período de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, trabajo o un curso escolar, etc.

Diagnóstica: Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos.

Formativa: Es la evaluación que sirve como estrategia, para mejorar, ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir las metas u objetivos previstos.

Sumativa: Se aplica esta evaluación al final de un periodo de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese período. Se pretende determinar la valía final del mismo.

Global: Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del objeto a evaluar. Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto.

Parcial: Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa, de una materia, etc.

Interna: Esta evaluación es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo, etc. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.

Externa: Es aquella en la que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes, se realiza cuando agentes no integrantes

habitualmente de un centro escolar o de un programa, evalúan su funcionamiento.

Autoevaluación: Los sujetos evalúan su propio trabajo.

Heteroevaluación: En esta modalidad los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos.

Coevaluación: En esta modalidad determinadas personas o grupos pertenecientes a un mismo centro se evalúan mutuamente.

Normativa: En esta evaluación, el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas, etc.).

Criterial: En esta evaluación se hace referencia a un criterio previo, es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar.

Modelos de evaluación

Diferentes autores han intentado clasificar los distintos modelos de evaluación, debido a la importancia que tienen y a las aportaciones que ofrecen. En este apartado se hace mención de las características más relevantes de cada modelo, así como sus ventajas y limitaciones.

Modelo de Evaluación por Objetivos.

R. W. Tyler (1949) es su principal representante, este modelo propone que la evaluación radica en una constante comparación de los resultados del

aprendizaje de los educandos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza. El procedimiento queda reflejado en los pasos siguientes:

1. Establecer 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. Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
6. Escoger o desarrollar las apropiadas medidas técnicas
7. Recopilar los datos de trabajo.
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Ventajas:

- El modelo no se distrae en otras áreas de programa, sino que se enfoca en los logros que han conseguido los alumnos y la relación de estos con los objetivos, que permite una vez concluido el desarrollo del programa tomar las decisiones pertinentes.

Limitaciones:

- No permite rectificar el programa cuando está en desarrollo, ya que considera a la evaluación como un proceso terminal.
- El énfasis en los objetivos preestablecidos provoca el olvido e ignorancia intencional de los efectos secundarios de la escuela y de los acontecimientos accidentales, locales, no previstos.
- La consideración del rendimiento como último criterio implica que sea un modelo reduccionista, en el que se reemplaza el estudio de un comportamiento condicionado por el contexto, por la consideración de objetivos artificiales impuestos desde fuera y con anterioridad.

- Se centra en el comportamiento observable, que no son sino indicadores simbólicos de procesos internos y aprendizajes complejos que no pueden deducirse directamente (citado en Jiménez, et al. 2000).

Este modelo es el primero que surge, podría parecer reduccionista, pero en algunos casos puede ser útil, debido a que ofrece una evaluación práctica pues solo se centra en los objetivos.

Modelo científico de evaluación.

Este modelo de evaluación de programas se debe basar en la lógica del método científico. Su máximo representante es Suchman (1967) que parte de la concepción de que el evaluador debe ser un investigador (citado en Jiménez, et al. 2000).

Los principios 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. Descubrir los principios que subyacen en el programa que ha tenido éxito.
4. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.
5. Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de las técnicas alternativas.
6. Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, a la luz de los descubrimientos de la investigación.

Ventajas:

- El modelo se centra en la propia metodología de evaluación, al asumirlo como un proceso continuo y abierto que se aborda desde una actitud crítica y no dogmática o preestablecida.

Limitaciones:

- La utilidad de los resultados, muchas veces está motivada por “intereses creados” y sobre todo por los propios administradores o gestores de programas educativos.
- El destinatario del programa se sigue considerando más desde un planteamiento conductual y así se siguen entendiendo los objetivos, de manera que sus actitudes, motivaciones, etc. no se tienen en cuenta para calificar la valía del programa.
- El evaluador con sus percepciones, creencias o prejuicios pueden mediar en el análisis de los resultados.
- La instrumentación y el proceso evaluativo quedan configurados desde un planteamiento eminentemente cuantitativo e incluso en situaciones experimentales en aras a la pretendida validez y fiabilidad de todo el proceso de investigación.

En los propósitos mencionados de este modelo, se puede observar una estrecha relación entre la planificación, el desarrollo del programa y la evaluación. La investigación proporcionará la información básica para planificar. No obstante, Suchman (1967) también admite que en la planificación y realización de un programa, muchas de las cuestiones de evaluación pueden ser resueltas sin necesidad de investigación.

Modelo orientado hacia el perfeccionamiento.

Este modelo afirma que las evaluaciones deben tender hacia el perfeccionamiento, presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan, su principal representante es Daniel L. Stufflebeam (1987).

Como afirma Stufflebeam y Shinkfield (1987), “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar... No podemos estar seguros

de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven". (p. 175).

Este modelo se basa en el modelo CIPP, (Context,-Input-Process-Product), cuyo proceso de evaluación se articula básicamente en tres pasos:

1. Delimitar: los evaluadores se reúnen con las personas responsables de la toma de decisión en orden a identificar la información necesaria.
2. Obtener: recoger y procesar la información.
3. Aplicar: suministro de la información recogida y procesada a los responsables de las decisiones para que éstas sean más racionales.

Ventajas:

- Resuelve el problema del evaluador porque toma como destinatario al responsable de las decisiones y adapta como criterios significativos los propios de este último.

Este modelo ofrece una evaluación guiada al perfeccionamiento y a la toma de decisiones.

Modelo de evaluación respondente.

Este modelo elaborado por Stake (1975), pone énfasis en la acomodación a las necesidades de los clientes. Parte de la idea de que las intenciones pueden cambiar, por ello sugiere una comunicación continua entre el evaluador y la audiencia con el fin de descubrir, investigar y solucionar los problemas, de manera que es necesario describir y ofrecer un retrato completo y holístico del programa educativo. Las características principales de esta concepción son:

- Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo.

- Los evaluadores deben elaborar un programa relativo a los antecedentes, a las operaciones y a los resultados.
- Los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados.
- Toma en consideración las diferentes interpretaciones de aquellas personas que están implicadas en el programa.
- Los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas, pero en su lugar deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de evaluación.
- Los experimentos y los test estandarizados son a menudo inadecuados o insuficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación, y deben ser frecuentemente sustituidos o complementados con una variedad de métodos.

Ventajas:

- Es un modelo pluralista, flexible, holístico, subjetivo y orientado hacia el cliente, en donde el evaluador es un buscador de la verdad, asumiendo que existen realidades múltiples, y que los evaluadores pueden elegir distintos caminos para revelar la utilidad del programa.

Limitaciones:

- Una limitación podría ser la inmadurez o la poca experiencias de los participantes para analizar las interacciones complejas y los factores latentes y la tendencia a infravalorar la naturaleza y función política de la evaluación.

Modelo de evaluación iluminativa.

Este modelo, propuesto por Parlett y Hamilton (1972), surge como alternativo a los modelos convencionales de corte cuantitativo.

Pérez Gómez (1983) describe las características más representativas de este modelo: sugiere una tendencia holística y toma en cuenta el amplio contexto en

el que funciona; pone más atención en la descripción e interpretación que en la medida y la predicción; se orienta al análisis de los procesos más que al análisis de los productos; la evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales y por último menciona a la observación y la entrevista como los principales métodos de recogida de datos (Citado en Jiménez, et al. 2000).

Las metas de la evaluación iluminativa se pueden concretar en:

- a) Estudiar el programa, cómo funciona, cómo influyen en él las situaciones educativas en las que se aplica, ventajas y desventajas, cómo se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los participantes.
- b) Describir y documentar qué significa participar en el programa, bien sea como formador o como participante.
- c) Discernir y comentar las características más significativas del programa, las concomitancias recurrentes y los procesos críticos. (Jiménez, et al. 2000)

Parlett y Hamilton (1977) distinguen tres fases en la evaluación iluminativa:

1.- Observación: Se investiga toda una amplia gama de variables que afectan al resultado del programa.

2.- Investigación: El interés se desplaza desde el reconocimiento hacia la selección y el planteamiento de cuestiones de manera coherente, con el fin de realizar una lista selectiva de los aspectos más importantes del contexto.

3.- Explicación: En la que los principios generales subyacentes a la organización son expuestos y se delinear los modelos causa-efecto en sus operaciones.

Ventajas:

- Versatilidad

Limitaciones:

- Los criterios que emplean para verificar el valor del curriculum o la práctica educativa no son claros y su preocupación por las audiencias y la presentación de los resultados no son más que un enmascaramiento del problema.

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

Este modelo es propuesto por Scriven (1967), para este autor la evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza. Por ello, propone que la evaluación se realice sin referencia a objetivos, que el evaluador no tome en consideración, e incluso que desconozca, los objetivos que se hayan propuesto, creyendo que el evaluador será más objetivo a evaluar los resultados tanto los previstos como los no previstos.

Este modelo se desarrolla de acuerdo a los siguientes puntos:

1. Antecedentes, contexto, recursos y funciones del objeto a evaluar.
2. El sistema de distribución del programa/intervención.
3. Descripción de los usuarios o población objeto de intervención.
4. Necesidades y valores de los que se ven realmente afectados por la intervención.
5. Existencia o no de normas/criterios previos para la evaluación.
6. El proceso de intervención social.
7. Los resultados de la misma.
8. Los costes de la intervención.
9. La comparación con programas/servicios alternativos.

Ventajas:

- Es la evaluación más adaptable a los cambios de metas repentinos, más solvente a la hora de encontrar los efectos secundarios, menos propensa a la tendenciosidad social, perceptiva o cognitiva.

Limitaciones:

- La evaluación sin metas conlleva un problema importante ¿Cuál es la asignación de un significado valorativo a los resultados para verificar la eficacia y el valor de un programa?

Modelo de evaluación basado en la crítica artística.

Eisner (1981) fundamenta que este modelo de evaluación es una actividad artística, realizada por un experto, el profesor, que respeta el desarrollo natural de la enseñanza y profundiza en el conocimiento de las características de la situación específicas en que se encuentra, para guiarse en ellas en la realización de sus actividades de evaluación. En esta actividad distingue tres tipos de tareas: descripción; interpretación que es el momento de la vinculación entre la teoría y práctica; valoración se refiere a la realización de juicios de valor que no son de carácter universal, sino que aparecen a partir de las características de la situación que se estudia.

Ventajas:

- Este modelo es procesal y cualitativo al ser sensible a las cualidades que surgen en la vida del aula.

Limitaciones:

- Tiene limitantes con la fiabilidad y la validez.

Modelo de evaluación democrática.

Este modelo, propuesto por MacDonald (1971) se sitúa en un planteamiento eminentemente cualitativo, dentro de una visión naturalista de la realidad. Solo

abarcando la realidad como un todo vivo en movimiento, tal y como se produce en el día a día. Sus Características son las siguientes:

- La evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad entera de las características de un programa educativo.
- El patrocinio de evaluación no concede derecho especial sobre este servicio.
- El evaluador democrático reconoce el pluralismo de valores.
- Las técnicas de recogida y presentación de datos deben ser accesibles a audiencias no especializadas.
- La principal actividad del evaluador es la recogida de definiciones del programa y de reacciones frente a él.
- El informe no proporciona recomendaciones.
- Los conceptos clave de la evaluación son: “carácter confidencial”, “negociación” y “accesibilidad”.

Limitaciones:

- Una de las limitaciones de este modelo es el poder y la utilidad de la información, ya que en toda sociedad se dan realidades desiguales y jerarquizadas, así que se ofrecer la información a quien ostenta el poder y de esta forma se fortalecer su posición.
- Por otra parte, puede resultar complejo conjugar la pluralidad, flexibilidad metodológica y procedimental, la transparencia expositiva a efectos informativos de las audiencias, con el necesario rigor y precisión de planteamientos y conceptos.

Después de considerar los modelos de evaluación, se puede decir que cualquier evaluación, debe tener bien definido el fin que persigue, con la intención de seleccionar y optar por el modelo idóneo a la evaluación que se llevara a cabo o para tomar las características de cada modelo, que más convengan a la evaluación.

Castillo y Cabrerizo (2003), hablan al respecto de las características fundamentales e irrenunciables de toda evaluación:

1.º Obtener información: Aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.

2.º Formular juicios de valor: Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y valoración de los hechos que se pretenden evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.

3.º Tomar decisiones: De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la relevante información disponible se podrán tomar las decisiones que convenga en cada caso.

Se puede decir que el proceso de evaluación juega un papel vital dentro de la educación, debido a su multifuncionalidad, ya que puede diagnosticar, seleccionar, comprobar, comparar, comunicar, orientar, asimismo puede ayudar a cumplir múltiples objetivos, no sólo para orientar a los alumnos, sino de cara al profesor, a los programas, a la institución escolar, a la familia y al sistema social.

En el presente trabajo se realiza una evaluación interna a las prácticas docentes, en los Seminarios de tesis I y II y Seminarios taller de concentración de la licenciatura en Psicología Educativa en la UPN. Como se menciono con anterioridad se evalúan estos seminarios, debido a que dichos seminarios se consideran, la fase de formación en campo y tienen como objetivo que los alumnos logren elaborar un proyecto de investigación de tesis, asesorado y aprobado por el maestro titular, para ser registrado para su revisión y aprobación por parte de la Comisión de Titulación y posteriormente al ser aceptado deberá ser desarrollado hasta estar en condición de hacer su examen profesional y titularse. Por ello se hace esta evaluación a cuatro profesores de

dichos seminarios, con el fin de describir la opinión que tienen los alumnos sobre las prácticas docentes de los titulares de los Seminarios, así también los mismos docentes describen su práctica, esperando que este trabajo evaluativo sea de ayuda para los alumnos, docentes y directivos. Se pensó en una evaluación debido a las características que la conforman, en la que se puede informar de las fortalezas y debilidades de las prácticas docentes, asimismo dar algunas sugerencias. Tomando en cuenta la importancia que representa para este trabajo las prácticas docentes se dará una panorámica de las prácticas docentes, su conceptualización y sus investigaciones.

CAPÍTULO II

EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

En este capítulo se abordan algunas conceptualizaciones de la práctica docente citadas por distintos autores, para puntualizar qué aspectos son considerados como práctica docente y cómo se ha llevado en México la evaluación de ésta.

Aunque existen en la actualidad extensas investigaciones de la actuación multidimensional del profesor en el aula, pocos autores puntualizan una definición explícita. Por la importancia que tiene este término para la realización de este trabajo, se expondrán algunas definiciones sobre este punto de distintos autores:

Citlali Aguilar describe la práctica docente como:

Un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interacción con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican. (Aguilar, 1985, p.22)

En esta concepción la práctica docente está condicionada por el contexto en el que se desarrolla y la actuación del profesor se desarrolla en función de las personas con las que actúa.

Sañudo (1996) describe la práctica docente como una serie de acciones pedagógicas que tienen diferente naturaleza, dependiendo de quién las

protagonice, una acción es una realidad que sólo se puede reconstruir de modo interpretativo y la describe como necesariamente institucional.

En esta definición siguen enmarcadas las acciones del profesor bajo la línea institucional, atiende a acciones pedagógicas, es decir, acciones con una intencionalidad educativa.

En 1999 para Fierro, Fourtoul y Rosas, el concepto de práctica docente es:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia –así, como los aspectos político, institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro, Fourtoul y Rosas, 1999, p.21)

En este concepto, una vez más el contexto es eje del actuar del profesor, que regula la acción de este como un actor social al servicio del proyecto de nación.

Para el grupo Treball Catalán en Barcelona la “Didáctica i Multimedia” (DIM) describe las prácticas docentes como: Intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje de alto valor educativo. En este concepto las prácticas docentes se conciben como favorecedores de las actividades de aprendizaje, lo cual representa una acción limitada.

Define Zabala la práctica educativa de la siguiente manera: “La práctica docente obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes, etc.” (Zabala, 1999, p.14).

Nevo describe la evaluación de la siguiente manera: “La evaluación del profesorado es el proceso de describir y juzgar los méritos y la valía de los profesores en función de sus conocimientos, destrezas, conducta y los resultados de su enseñanza” (Nevo, 1997, p.137).

Para efectos de esta evaluación se entenderá a la práctica docente tal como la conceptualización de Rueda y Díaz, por considerarla bajo un aspecto más integral, describiéndola como un conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizajes en sus estudiantes, aprendizajes que significan cumplir con los propósitos de las asignaturas y en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios, entendiendo no solo lo que se hace en el aula, sino también lo que planea el profesor antes y lo que hace después del episodio didáctico, es decir, sus labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas, evaluación de los aprendizajes, etc. (Rueda M. y Díaz F., 2004).

Ya que se ha definido el concepto de práctica docente que servirá para enmarcar esta evaluación. Se dará una breve puntuación de cómo se ha llevado la evaluación del profesor en nuestro país y bajo las razones que se ha dado.

La evaluación del profesorado se ha convertido en una práctica común dentro del sistema educativo persiguiendo distintos fines y realizada por distintos personajes. Como ya se había descrito en el capítulo anterior, la evaluación es propuesta desde dos iniciativas. La evaluación externa y la evaluación interna. En tal sentido, Santos Guerra, expone que: “La evaluación externa es nacida de la preocupación de responsables públicos de la educación o de los destinatarios de los servicios que la escuela presta, y la interna que surge de la inquietud de los profesionales por comprender y transformar sus actividades” (Santos, 1995, p. 88).

La evaluación externa por tanto, es llevada a cabo por instituciones evaluadoras, inspectores, etc. mientras que la evaluación interna se puede llevar a cabo por directores, jefes de departamento, por compañeros, alumnos y por el mismo profesor, en una autoevaluación de su propias prácticas (Nevo, 1997).

La evaluación de las prácticas docentes ha de servir para la mejora de la acción profesional. Santos Guerra dice que se evalúa esencialmente, para comprender y transformar la práctica con la misma idea de que todo lo que se hace en el aula es perfectible y se puede perfeccionar con la retroalimentación, Barder expone que para mejorar la enseñanza a través de la evaluación formativa, un profesor debe admitir que él o ella están haciendo algo imperfectamente y que la acción del profesorado debe mejorar a través de la evaluación” (Citado en Santos, 1995, p.88).

Nevo nos expone que “La evaluación pretende ayudar a los profesores a mejorar su docencia según las necesidades de los alumnos, y así mejorar el aprendizaje de éstos. Este es un uso más formativo de la evaluación y por tanto es más descriptivo y menos crítico por naturaleza.” (Nevo, 1995, p. 141)

Las formas en que se puede evaluar la práctica docente, pueden ser realizadas por distintos procedimientos, por lo tanto la obtención de datos para la evaluación es realizada por diferentes instrumentos como: test de competencia del profesorado, protocolos de observación de clases, escalas de puntuación, resultados de alumnos, portafolio docente, cuestionarios de alumnos o supervisión “clínica” individual y actualmente se ha empleado el uso de la tecnología en la recolección de datos como el audio y el vídeo, en la observación de clases.

Nevo en 1997, describe en que consiste cada una de estas formas de recolección de datos que se muestran a continuación:

- Test de competencia del profesorado, se utiliza para evaluar los conocimientos de asignaturas y áreas específicas y la habilidad pedagógica del profesorado. Se utilizan items de respuesta múltiple, preguntas abiertas y elaboración de muestras. El Examen Nacional del profesorado es el ejemplo más conocido en este tipo de test en Estados Unidos. Estos test, han sido altamente criticados por falta de validez referida al criterio.
- La observación de clases es considerada el modo más natural de evaluar al profesorado, observando su actuar en el aula utilizando sistemas de evaluación estructurados o no estructurados. Sin embargo los procedimientos más sistemáticos han sido criticados por su relativa baja fiabilidad y por su cuestionable validez, esencialmente en áreas de contenido, niveles de calificación y perspectivas de los observadores. Las observaciones de clases son eficaces principalmente en la formación, proporcionando datos para la mejora de la enseñanza.
- Las escalas de puntuaciones, están compuestas por formularios de puntuación que incluyen descriptores de rendimiento en el aula relacionados con las variables que se cree se pueden aplicar a un amplio número de profesores y correlacionados con ciertas conductas de los profesores y con resultados de los test de los alumnos. Este tipo de escalas son criticadas porque no toman en cuenta para evaluar los diferentes estilos de enseñanza, los tipos de trabajo y los contextos escolares.
- El uso de los resultados de los alumnos es otra forma de evaluar la eficacia del profesor, estos resultados generalmente se obtienen por medio de tests estandarizados, por lo cual no son confiables y validos para los fines que se pretenden utilizar, ya que existen muchos otros

factores que pueden afectar plausiblemente a los resultados de los test de los alumnos.

- El portafolio docente consiste en recopilar en una carpeta de hojas sueltas (portafolio), evidencia de su actuación docente al llevar a cabo sus responsabilidades como profesor. Además de la documentación impresa, el portafolio puede incluir ejemplos de materiales de instrucción preparados por el profesor, datos de logros de alumnos, cintas de vídeo y audio que recojan en clases reales, o cualquier otro tipo de información que el profesor perciba como evidencia de su rendimiento profesional.
- En la supervisión clínica, un profesor con experiencia o un administrador especialmente preparado, observa y critica sistemáticamente la práctica docente de otro profesor y proporciona datos para la mejora. En algunas ocasiones la supervisión clínica incluye un componente sumativo y está diseñada no sólo para mejorar el rendimiento, sino también para la toma de decisiones sobre el tiempo de contratación, la promoción, los incentivos por méritos y la rescisión de contrato.
- En la evaluación del profesorado por los alumnos, estos están en una posición particularmente ventajosa para observar al profesorado y proporcionar información relevante para la evaluación de su rendimiento. Los alumnos experimentan con regularidad, la actuación del profesor en el aula, sus expectativas proporcionan una importante perspectiva para evaluar la actuación del profesor y proporcionar datos para la mejora. A veces los profesores se oponen a la utilización de las evaluaciones de los alumnos, porque las ven como una amenaza a su autoridad en el aula.

Este trabajo se enfoca en la evaluación del profesorado por los alumnos, debido a que se considera importante que los alumnos proporcionen sus puntos de

vista, ya que esto permite la obtención de datos para la mejora de las prácticas docentes y por otro lado permite dilucidar las causas de la falta de claridad en el planteamiento del proyecto de tesis para así titularse.

El uso de los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos (CEDA) tienen una larga historia dentro de la educación superior. A Hermanba Remmers, de la Universidad de Purdue, se le reconoce como el creador del primer cuestionario de evaluación, elaborado en 1927, el <<Purdue Rating Form>. A partir de entonces y hasta 1960, Remmers y sus colegas fueron los únicos investigadores que realizaron estudios sobre los resultados que arrojaba dicho cuestionario. La política que orientaba el uso del cuestionario era la orientación al consumidor, y en este caso los alumnos eran los usuarios de este servicio, por lo tanto ellos tenían que evaluarlo. El interés de investigación sobre los CEDA aumentó considerablemente calculando una publicación en inglés de dos mil libros y artículos relacionados con los CEDA (Rueda M. y Díaz F., 2004).

En México, las primeras instituciones de educación superior en usar los CEDA fueron las universidades privadas. La Universidad Iberoamericana (UIA) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) que han creado un sistema de evaluación de la docencia por los alumnos más sólidos y antiguos del país. El uso de los CEDA en las instituciones públicas de educación superior mexicanas comenzó poco después que en las instituciones privadas (1971), primero en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y posteriormente en la Facultad de psicología; sin embargo, su presencia sistemática ha ocurrido a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, en instituciones importantes como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma de Aguascalientes. (Rueda M. y Díaz F., 2004).

A continuación Marsh (1984) menciona los propósitos de los CEDA:

- a) Diagnóstico y retroalimentación a los profesores sobre su desempeño o efectividad docente.
- b) Medida de efectividad docente para ser empleada como información para las decisiones sobre el otorgamiento definitivo y su promoción.
- c) Información para que los alumnos puedan seleccionar cursos e instructores.
- d) Investigación sobre los resultados y procesos docentes.

Mario Rueda, tomando como referencia el Paradigma de Marsh, el cual refiere que los CEDA estadounidenses son aplicables en otras culturas de educación superior y que posiblemente también lo sea la investigación generada en el mundo anglosajón, realizó una comparación con los resultados obtenidos en la investigación estadounidense vs. la investigación Mexicana realizada en la Universidad Autónoma de Baja California, en la cual Rueda concluye que existe coincidencia de profesores y alumnos de ambos países en la valoración de las dimensiones más importantes de la efectividad docente. Este hallazgo, aún sujeto a futuras confirmaciones, amplía y sostiene el paradigma de aplicabilidad de Marsh (Rueda M. y Díaz F., 2004, p. 44)

La propuesta hecha por Rueda y Marsh es apoyada por otros autores como Tejedor y Montero (1990), Aguilar Sahagún (1991), Llarena (1991) y Pérez Juste y García Ramos (1995), que lo consideran el mecanismo más adecuado para evaluar la práctica docente (Citado en ANUIES, 2000).

Uno de los puntos importantes de la evaluación son los efectos y consecuencias que tendrá el evaluar. Estos estarán ligados a los propósitos de la misma evaluación.

Santos comenta que lo verdaderamente importante, es saber a quién va a favorecer, a servicio de quién se va a poner y qué tipo de beneficios va a reportar (Santos, 1995)

Santos Guerra (1995) menciona algunos propósitos y beneficios de la evaluación del profesorado, que retomamos por ser de interés para este trabajo buscando obtener los mismos beneficios.

- a. Ayudar a los profesores a identificar vías que realcen sus destrezas profesionales.
- b. Contribuye a la planificación del perfeccionamiento del desarrollo personal de los profesores individual y colectivamente.
- c. Ayudar a cada profesor, a los directivos y a los gobernantes a ver dónde se puede intervenir con una nueva o modificada iniciativa.
- d. Identificar el potencial de los profesores para el desarrollo profesional con la intención de ayudarles, cuando fuera posible, con el entrenamiento en la práctica.
- e. Proporcionar ayuda a los profesores con dificultades en su tarea a través de la orientación adecuada y el ejercicio pertinente.
- f. Informar a los responsables para que tengan referencias de los profesores.

Lo anterior permite observar que los fines de la evaluación deben ser retroalimentar y ayudar al perfeccionamiento de las prácticas del profesorado. Es por ello que no solo es responsabilidad del profesor el hacer los cambios. Es necesario que la institución y el alumnado se vean comprometidos con las acciones de mejora en el aula. Para ello la institución debe proporcionar los cambios académicos y recursos necesarios, que le servirán de apoyo en el mejoramiento de la actuación profesional del docente. Existiendo el compromiso y ayuda hacia el profesor.

Afirma Santos (1995) que para facilitar la actividad profesional, la evaluación necesita estar contextualizada y así podrá favorecer una toma de decisiones justa y racional. De lo contrario, puede convertirse en un juicio inexacto, parcial y desalentador, es por ello que la evaluación tiene que atender el contexto en el que se está realizando la evaluación, dando cuenta de los factores que intervienen en los resultados.

EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN MÉXICO

En México se realiza la evaluación del profesorado como el fin para incidir en la calidad educativa, particularmente en el ámbito de educación superior (ANUIES, 2000).

La evaluación externa de la docencia en México ha tenido una reciente historia, y es iniciada con la asignación de becas para estudios de postgrado en los años sesenta, a través del Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (CONACYT), de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con su programa Nacional de Formación de Profesores de la UNAM para su profesorado, y de las embajadas y organismos internacionales a través de la Secretaría de Relaciones Exteriores.(Fernández,1991)

La evaluación de la docencia en México tuvo un interés de balance económico en el sueldo de los profesores a nivel Superior “La situación financiera de la docencia se ha agravado a tal grado, que algunos economistas la han estimado en un 70 por ciento en siete años, desde 1983. Por lo cual se hizo necesaria la creación de un sobresueldo para los académicos, que principalmente orientan su esfuerzo a la investigación; por esta razón se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)” (Fernández, 1991)

El SNI estableció un nuevo tipo de asignación financiera, por medio de la evaluación externa dirigida a aquellos académicos que, a juicio de los comités

dictaminadores, lo mereciera. Finalmente pocos años después se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) para la supervisión de la creación de las becas al desempeño académico. (Fernández, 1991)

Existen fuertes críticas relacionadas con la creación de estos sistemas de evaluación, como el realizado por Coll Tatiana (Citado en Navarro, 2006) en el que observa a la evaluación del desempeño docente, como la primera que se estableció de manera necesaria ya que los docentes representaban, desde el punto de vista del Estado, los actores centrales del proceso educativo dado su número, función y costo salarial. Además para esta autora las evaluaciones no cumplen la esperada función de todo proceso evaluativo, que es retroalimentar los procesos de evaluación para enriquecerlos y desarrollar propuestas alternativas de formación, nombrándolos como solamente una facultad de los evaluadores institucionales.

Es por ello que la evaluación externa de la docencia en México ha tenido tintes de control político y económico, que no corresponden a los propósitos de una evaluación al servicio del mejoramiento de la actividad docente.

Fresán, Romo y Vera en su apartado “La calidad en la educación Superior” en (Citado en ANUIES, 2000) hacen una detallada clasificación que ha imperado en la actualidad acerca de los enfoques en que se ha concebido la imagen y postura del profesor ante la enseñanza-aprendizaje en el aula y que a partir de estos enfoques se derivan las evaluaciones. Detallando lo siguiente:

La mayoría de los mecanismos e instrumentos para la evaluación docente se derivan de las investigaciones sobre el papel del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las distintas vertientes y enfoques y han tratado de explicar la influencia del docente en el aprendizaje de los estudiantes. Los indicadores de la función docente se han enriquecido de los

aportes de distintas disciplinas como la pedagogía, la psicología, la sociología, la filosofía, la cibernética y la comunicación, entre otras, que sin duda, han permitido avances importantes en la evaluación de la docencia. (ANUIES, 2000)

Los principales enfoques empleados para el estudio del papel del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los indicadores que se derivan de estos enfoques para su evaluación son llamados paradigmas didácticos: paradigmas presagio-producto, proceso producto y los llamados paradigmas mediacionales y por último el paradigma ecológico. En la tabla No. 2 se presenta una recopilación y síntesis de cada uno.

Es importante considerar bajo que enfoque es considerada la actuación del profesor, para efectos de este trabajo evaluativo se considero observar el actuar del profesor desde un enfoque ecológico, debido a que los indicadores van de acuerdo a lo que se evalúa en este trabajo.

Después de exponer el tema de evaluación y de prácticas docentes como pilares del marco teórico de este trabajo evaluativo, presentamos en el siguiente capítulo la metodología de evaluación.

Tabla 2. Paradigmas didácticos y evaluación docente

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

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Se realizó una evaluación interna a las prácticas docentes de los Seminarios de tesis II y seminario taller de concentración II, de la Licenciatura en Psicología Educativa, turno vespertino, en la Universidad Pedagógica Nacional, en el ciclo escolar 2006-2007.

El modelo de evaluación que se utilizó, fue el modelo Iluminativo propuesto por Parlett y Hamilton, ya que sus características permiten hacer una mejor descripción e interpretación de los datos obtenidos en esta evaluación.

Una de las ventajas de este modelo es su versatilidad, es decir, en los informes de evaluación las diferencias son una inevitable consecuencia de este método. Igualmente la evaluación resulta más de la recopilación de información que de la toma de decisiones. La tarea de quién prepara el informe, para que se tomen las decisiones, es proporcionar un amplio espectro de realidades, en espera de que de allí surjan discusiones que conduzcan a desentrañar dichas complejidades y aislar lo trivial de lo significativo.

Este modelo resulta el más idóneo para este trabajo evaluativo, debido a su enfoque holístico, sin embargo, la limitación que se menciona nos resulta un tanto errónea en virtud de que cuando se trabaja con temas tan subjetivos como la opinión que tienen los alumnos de las prácticas docentes ya sean consideradas buenas o malas, no se puede restringir o limitar, ya que lo interesante de esta evaluación es su diversidad, no se pretende dar una respuesta concreta pero si se da un primer acercamiento para saber cómo trabajan los docentes y que dicen los alumnos al respecto.

OBJETO DE EVALUACIÓN

El objeto de evaluación son las **prácticas docentes**, entendiendo a estas como un conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizaje en sus estudiantes, aprendizaje que significa cumplir con los propósitos de las asignaturas y, en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios, tomando en cuenta no solo lo que hace el profesor en el aula, sino también lo que planea antes y lo que hace después del episodio didáctico, es decir, sus labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas, evaluación de los aprendizajes, etc. (Rueda M. y Díaz F., 2004)

Se delimitó la presente evaluación a las prácticas docentes de los profesores, que imparten las asignaturas de Seminario de Tesis II y Seminario de Concentración, de la licenciatura de Psicología Educativa del turno vespertino, ya que dentro del plan de estudios de Psicología Educativa dichos seminarios se consideran como la fase de formación en campo y/o servicio; en los cuales se busca consolidar la formación metodológica del alumno en la investigación psicoeducativa y su posterior práctica profesional.

Para este trabajo evaluativo se tomo en cuenta la opinión de los alumnos que cursan en estos Seminarios, por ser actores de esta experiencia educativa, `por ello se retomaron las bondades de los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los alumnos (CEDA).

OBJETIVOS

Los objetivos de esta evaluación se dividen en un objetivo general y tres particulares que se citan a continuación:

GENERAL:

- Realizar una evaluación interna a las prácticas docentes de los titulares de los seminarios ya mencionados, a la luz del juicio de los alumnos y de los propios maestros.

PARTICULARES:

- Describir la opinión de los alumnos, sobre la práctica docente del profesor evaluado.
- Describir la opinión de los maestros con respecto a su práctica.

Esta evaluación no tiene el objetivo de calificar o descalificar las prácticas docentes y mucho menos a los profesores, lo que se pretende hacer es un análisis que brinde información a los docentes y los alumnos de estos Seminarios, con la firme idea de mejorar la práctica docente.

SUJETOS

Los sujetos de estudio fueron cuatro profesores que impartieron las asignaturas de Seminario de Tesis y Seminario de Concentración II, del turno Vespertino, de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. También se tomo en cuenta una muestra al azar de quince alumnos por cada docente, dando un total de 75 alumnos. Los datos generales de los alumnos están en la tabla 4 y las características de los docentes se observan en la tabla 3.

Tabla 3. Datos generales de los docentes

SEXO	SEMINARIO	TIEMPO IMPARTIR EL SEMINARIO	NIVEL ACADEMICO	TIEMPO COMO DOCENTE	CONTRATACION EN LA UPN	CURSOS	TRABAJO	OTROS CARGOS EN LA UPN
GRUPO A Femenino	Seminario de tesis en Evaluación Curricular	2 años	Candidatura al Doctorado en ciencias de la comunicación .	20 años	Base, tiempo completo	- Análisis de la práctica pedagógica - Comunidades de práctica. - tres o cuatro talleres.	Si	-Responsable de un cuerpo Académico -Coordina el programa de Servicio Social - -Coordinador Nacional -Participación en Redes Internacionales.
GRUPO B Femenino	Seminario de tesis en orientación	3 años	Maestría en desarrollo organizacional. Doctorado en Desarrollo Humano (cursando)	20 años	Por hora	-Pruebas psicológicas, grafología. - Entrevista. - Calidad ISO 9000. -Liderazgo	No. Capacitación en despacho de consultoría	Tutorías
GRUPO B Femenino	Seminario Taller de Concentración de Orientación Educativa	4 años	Doctorado	30 años	Tiempo completo	-Diplomado "El Adulto sano" Diplomado: " Creación de mentes multiculturales" "Complejidad "	No.	Coordinadora del programas institucionales dentro de la UPN.
GRUPO C Masculino	Seminario de Tesis Aprendizajes Escolares	4 años	Maestría	13 años	Base	Curso sobre tutorías	Asesor académico en la Universidad Autónoma Veracruzana asesorando proyecto de investigación en Maestría	Ninguno

En la siguiente tabla se muestran las características generales de los 35 alumnos entrevistados

Tabla 4. Datos generales de los alumnos.

	RANGO DE EDAD	HOMBRES	MUJERES	MUESTRA
GRUPO A	24-42 Años	6	9	15 Alumnos
GRUPO B	20-35 Años	3	12	15 Alumnos
GRUPO C	22-38 Años	7	8	15 Alumnos

TÉCNICAS O INSTRUMENTOS

Para realizar esta evaluación se utilizaron los siguientes instrumentos:

Entrevista

La entrevista fue llevada a cabo en la UPN, en un lugar apartado de los alumnos, con el consentimiento de los docentes; se entrevistó a cinco profesores que imparten el Seminario de Tesis II y Seminario de Concentración, de la licenciatura de Psicología Educativa del turno vespertino.

Se realizó una entrevista semi-estructurada, es decir, en el momento de realizar la entrevista ya se contaba con una guía de entrevista, anexo 1.

La entrevista se conformó por cuatro apartados el primero de ellos para obtener datos generales de cada docente, con los siguientes índices: nivel académico, cursos, años en la docencia, tiempo impartiendo el seminario, tipo de contratación en la UPN, otros cargos en la UPN.

Los tres apartados restantes fueron enfocados a evaluar la práctica docente, se desarrollaron de acuerdo a tres categorías: contenidos y objetivos, estrategias de aprendizaje y evaluación, con el fin de saber cómo planean, desarrollan y evalúan los docentes, esto con el fin de recopilar la información necesaria.

Se retoma este instrumento por sus características ya que la entrevista permite:

1. Considerar algunos de los factores que dan origen a ciertas acciones, esto posibilita la descripción del contexto y los múltiples factores que se interrelacionan en nuestro objeto de estudio.
2. Obtener información de las inquietudes del profesor, que podrían servir de apoyo en su práctica docente.

Dentro de las definiciones de *entrevista* encontramos a Grados (2000) quien la define como una situación de comunicación vocal, dada en un grupo de dos o más sujetos, dicha situación se da sobre una base de desarrollo progresivo de experto-cliente con el propósito de elucidar características de la vida del entrevistado. Sin embargo, es necesario conocer las etapas que conforman la entrevista y para ello Cicero (2000) las describe a continuación:

- Apertura: es la recepción formal del entrevistado, donde se conocen por primera vez ambas partes; entrevistado-entrevistador.
- Rapport: es aquella corriente afectiva y de comunicación que se da entre entrevistado y entrevistador. El rapport es imprescindible ya que cuando se establece de manera adecuada disminuye la ansiedad del solicitante, crea un clima de confianza, espontaneidad y provoca que el entrevistado se comporte de forma natural de acuerdo con las circunstancias del momento.
- Empatía: es la capacidad de sentir lo que otros sienten, de percibir lo que otros perciben, de compartir y comprender los sentimientos de la otra persona. En la apertura de la entrevista, la empatía juega un papel importante, ya que al asumir esta actitud es posible percibir el estado emocional del entrevistado y actuar en consecuencia, con certeza y no con base en inferencias ambiguas e infundadas.
- Desarrollo: es la etapa de la entrevista que implica una gran capacidad de percepción por parte del entrevistador para registrar todas y cada una de las conductas y actitudes que emite el entrevistado. Se podría decir también que es la etapa donde se obtiene mayor información, esto es posible ya que se supone que el rapport está establecido y existe un clima de confianza, donde el entrevistado presenta una mayor solidez.
- Cima: en esta etapa el objetivo es centrar la búsqueda de información más significativa, ya que se supone que en este momento existe el clima propicio de confianza, espontaneidad y seguridad. Se caracteriza por una mayor participación del entrevistado y una mínima participación del entrevistador.

- Cierre: unos minutos antes de terminar la entrevista, es conveniente anunciar que se acerca el final. Dando espacio para saber como se siente el entrevistado y cuales son sus inquietudes, así como sus sugerencias para el trabajo en el que participa.

Cuestionario

Se aplico un cuestionario a los alumnos que cursaban el Seminario de Tesis II y Seminario de Concentración en el ciclo escolar 2006-2007, de la licenciatura de Psicología Educativa del turno vespertino, se aplicaron dentro de las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, teniendo al grupo dentro del aula de clases.

Se utilizo un cuestionario mixto, tipo escala Lickert, dividido en dos apartados una para obtener los datos generales de los alumnos; el otro para evaluar la práctica docente, esta área está dividida en cuatro categorías denominadas: acciones y actitudes, estrategias de aprendizaje, contenidos, objetivos y evaluación; constan de 56 reactivos los cuales permiten valorar ciertas prácticas realizadas por el profesor dentro del aula, los resultados se representan de manera cuantitativa, con una grafica por docente evaluado.

La última parte del cuestionario fue conformada por cinco preguntas abiertas, las cuales permitieron al alumno realizar una evaluación cualitativa de la práctica del docente, expresando su opinión y proporcionando información más abierta para esta evaluación.

La información obtenida gracias a este instrumento fue analizada de forma descriptiva. El cuestionario para los alumnos se encuentra en el anexo 2.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

Se utilizó el método cualitativo y cuantitativo para presentar los resultados encontrados, se emplearon las bondades del paradigma cualitativo para presentar de forma descriptiva las entrevistas que se realizaron a los docentes y de igual forma para las preguntas abiertas resueltas por los alumnos; el enfoque cuantitativo, proporciona de forma gráfica los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los alumnos.

Cabe mencionar que solo se presentan tres gráficas y no cuatro porque el profesor B fue evaluado por los alumnos junto con el profesor B-1, debido a que ambos imparten mencionado seminario al grupo B, los alumnos evaluaron la práctica docente de ambos profesores de Seminario de tesis siendo el profesor B y B-1.

ANÁLISIS DE DATOS.

En el análisis de resultados se presenta una comparación entre las gráficas de los tres grupos que se evaluaron, que muestran los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los alumnos y la opinión dada por los docentes en la entrevista.

ESCENARIO

El escenario de trabajo es la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, institución pública creada en 1978, ofrece licenciaturas, maestrías, doctorados y especializaciones en el ámbito pedagógico, también brinda capacitación en diversos temas educativos. La investigación no queda fuera de las propuestas de la UPN, ya que se realizan investigaciones dirigidas a la comprensión y al mejoramiento de los procesos educativos, igualmente ofrece servicios como difusión cultural y extensión universitaria.

PROCEDIMIENTO

La secuencia de pasos fue la siguiente:

1. El primer paso fue realizar una revisión bibliográfica.
2. Posteriormente se realizaron los instrumentos de recopilación de datos y de evaluación (entrevista y cuestionario).
3. El cuestionario y la entrevista, fueron piloteados con la población Universitaria y se sometieron a la revisión de jueces, que en este caso fueron profesores de la misma Institución.
4. Se realizaron los cambios y ajustes según el piloteo, de acuerdo a la opinión de los alumnos y de los jueces.
5. Se efectuó un segundo piloteo a los instrumentos con la población universitaria, ya con los cambios concluidos.
6. Posteriormente se hicieron los cambios y ajustes según del segundo piloteo hasta la aprobación de los jueces.
7. Con los instrumentos listos, se realizaron las entrevistas a los profesores y se aplicaron los cuestionarios de opinión a los alumnos.
8. El octavo paso fue identificar las categorías de análisis para su estudio, por medio de los datos obtenidos en el cuestionario y en las entrevistas.
9. Se llevo acabo el análisis de datos y a su vez se realizó una comparación de los datos encontrados entre las entrevistas y los cuestionarios.
10. Se realizó el reporte de la información obtenida y se brindan las conclusiones encontradas, así como otros hallazgos.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Este análisis de resultados, se divide en dos áreas que van de la mano, esperando se complementen. La primera de ellas es posible gracias a las preguntas cerradas del cuestionario aplicado a los alumnos, que nos permite dar cuenta de la estadística presentando algunas gráficas que dan idea de cómo los docentes son evaluados a la luz de los criterios de los alumnos. Cabe mencionar que solo se presentan tres gráficas y no cuatro porque el profesor B fue evaluado por los alumnos junto con el profesor B-1, debido a que ambos imparten mencionado seminario al grupo B, los alumnos evaluaron la practica docentes de ambos profesores de Seminario de tesis siendo el profesor B y B-1. El análisis de tipo cualitativo presenta la información de las entrevistas hecha a los docentes, así como de las preguntas abiertas contenidas en el cuestionario aplicado a los alumnos, estos datos serán dados de forma descriptiva.

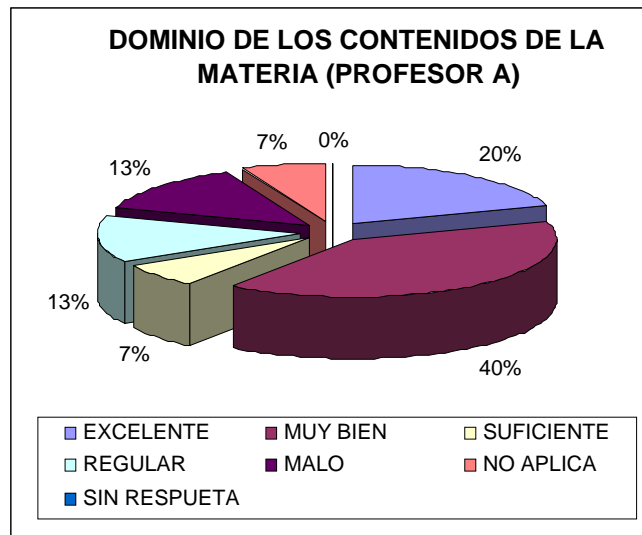
Para realizar la compleja tarea de la interpretación y análisis de los datos, y dado que no existe un modelo único para organizar y analizar la información retomaremos a Taylor y Bogdan (1986) quienes sugieren un método de tratamiento de los datos articulado sobre la comprensión de los mismos y sobre el rastreo de sentido a través de la búsqueda de categorías fundamentales en los hechos descritos; de acuerdo con estos autores, las categorías son ideas, temas, conceptos, interpretaciones, proposiciones, tipologías surgidas de los datos.

Después de revisar y analizar los datos, encontramos tendencias más recurridas hacia ciertas áreas de la práctica docente, en consecuencia se presenta el análisis de datos de acuerdo a las siguientes categorías: dominio de los contenidos de la materia, organización de la clase, dominio de las estrategias de aprendizaje, recursos didácticos, actividades extracurriculares y evaluación.

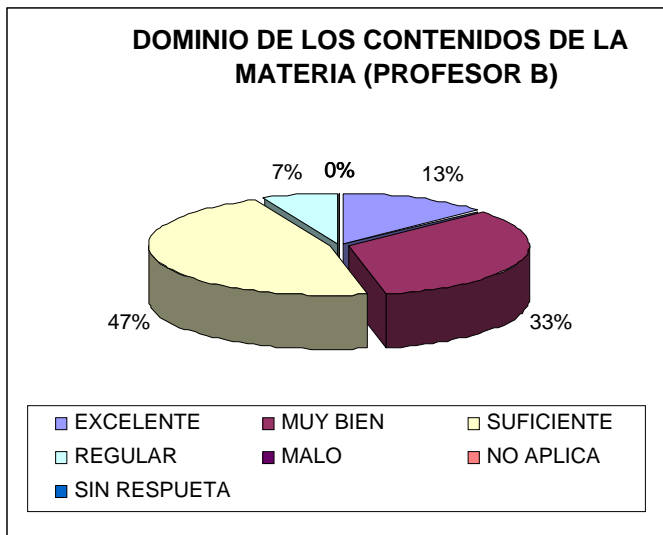
1.- DOMINIO DE LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA

Esta categoría se centra en el dominio que tiene el docente de los contenidos propios de los seminarios. Con las gráficas siguientes se puede ver cual es la percepción que tienen los alumnos al respecto.

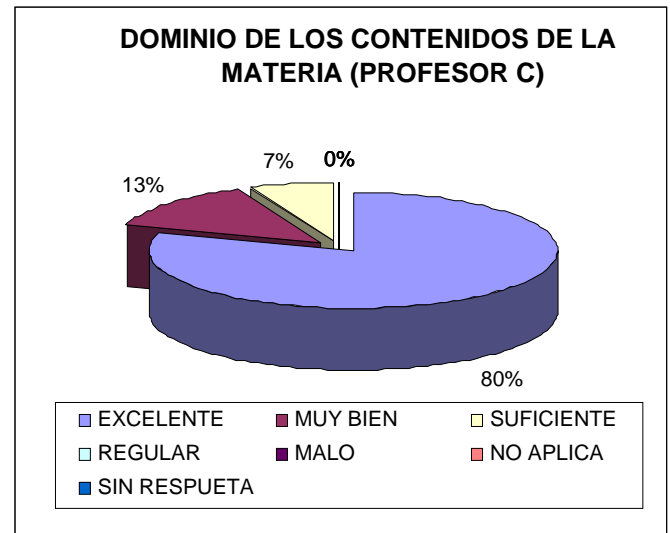
GRUPO A



GRUPO B



GRUPO C



En la gráfica del profesor A podemos notar que un 40% de los alumnos del grupo dice que el dominio de la clase es muy bueno y un 20% que es suficiente. Mientras que en el grupo B un 47% de los alumnos creen que es suficiente el dominio que tiene el docente con relación a los contenidos de la materia de Seminario de concentración y seminario de tesis, un 33% considera que el dominio es muy bueno y el 13% dice que es excelente. También encontramos que en el grupo C un 80% dice que es excelente y solo un 13% y 7% dicen que es muy buena y suficiente respectivamente.

RESPUESTA DEL DOCENTE

A continuación describimos lo encontrado en las entrevistas a los profesores con respecto a los contenidos de la materia:

El docente del grupo A del Seminario Taller, trabaja los contenidos con fundamentación teórica en evaluación y en Seminario de Tesis es más procedimental, con fin de desarrollar el diseño del marco metodológico e instrumentos. Como lo describe en la siguiente cita:

“El Seminario taller trata más sobre la construcción teórica de los objetos de evaluación entonces las temáticas serán más relacionadas a la definición o fundamentación teórica de la evaluación de la cultura de la práctica, los modelos de evaluación, etc. Mientras que el Seminario de Tesis esta más enfocado a la parte del diseño metodológico, el diseño de técnica de instrumentos para la recabación de la información, el análisis de la misma, entonces son contenidos diferentes...”(profesor A)

El docente del grupo B nos dice que en un principio trabajó con el programa, pero que actualmente crea su propio programa, muestra preocupación por el programa original de la materia ya que le parece importante que los alumnos estén listos para un extraordinario, en caso de que llegaran a reprobar la materia. También menciona la importancia de los conocimientos previos de los alumnos y al respecto dice:

“...Realmente es un repaso, es una recapitulación, en seminario de tesis de alguna manera sospechamos los maestros de séptimo y octavo semestre que eso ya se tuvo que haber visto...” (profesor B)

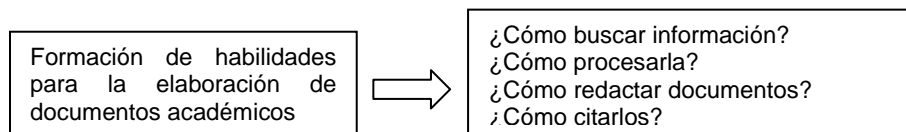
El docente B-1 que trabaja en coordinación con el profesor B, menciona que todo el seminario va dirigido a que realicen su tesis, y menciona que se les enseña a realizar programas de intervención. Literalmente la docente dice:

“..Todo el seminario va dirigido a que ellos hagan su tesis y a enseñarles programas de intervención, pero básicamente a partir de sus inquietudes, entonces es, como que digamos, que ese es el objetivo” (profesor B1)

Para el profesor C, por la naturaleza de los seminarios encontramos que el maestro solo describe el conocimiento procedimental de la materia, es decir, el enseñar a cómo hacerlo y para este caso, el cómo hacer investigación. En la siguiente cita no lo deja ver y posteriormente se hace un esquema de lo descrito por el profesor para su mejor análisis:

...“Son variados dependiendo del avance de los estudiantes porque por ejemplo, en las primeras sesiones de seminario de Tesis I, aquí lo fundamental es enseñarles a los alumnos, cómo buscar la información, cómo procesarla, cómo redactar buenos documentos, cómo citarlos y se tiene que ver con el desarrollo de ciertas habilidades para la elaboración de documentos académicos.”(Profesor C).

SEMINARIO DE TESIS I



Esquema de los contenidos que trabaja en clase del profesor C

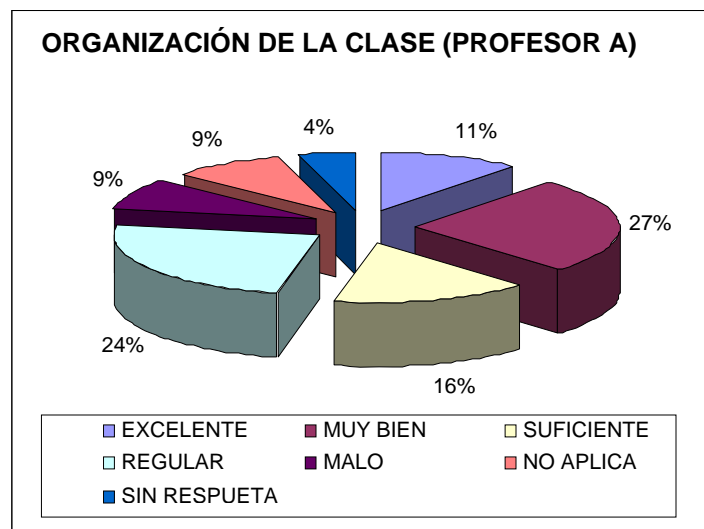
Con respecto a los contenidos y descripción de estos:

“Iniciamos con una serie de lecturas básicas referentes al tema que ellos han elegido, y como se va avanzando entonces se le va dejando solo al alumno, es como una especie de práctica guiada..les ofrezco algunos ejemplos del tipo de documentos que se esta requiriendo o en apartados específicos como seleccionar a los sujetos que tipos de instrumentos son los pertinentes para usar en la investigación en que se estaría entendiendo por distintos diseños, etc,” (profesor C)

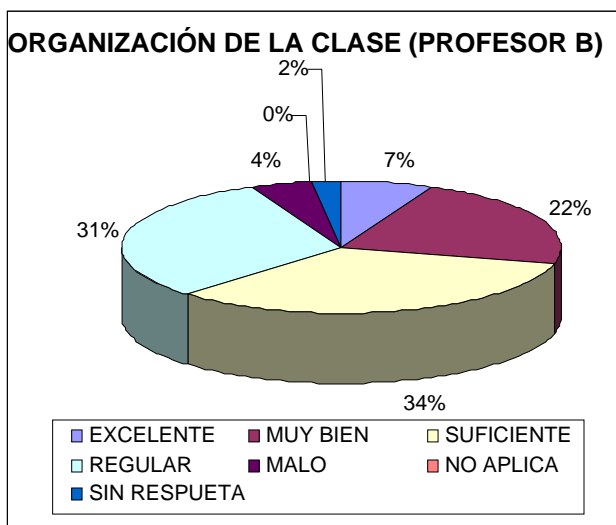
2.- ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

En esta categoría se evalúan la organización de las clases, la cual incluye, horarios de clase, tiempos para asesorías y distribución de los temas.

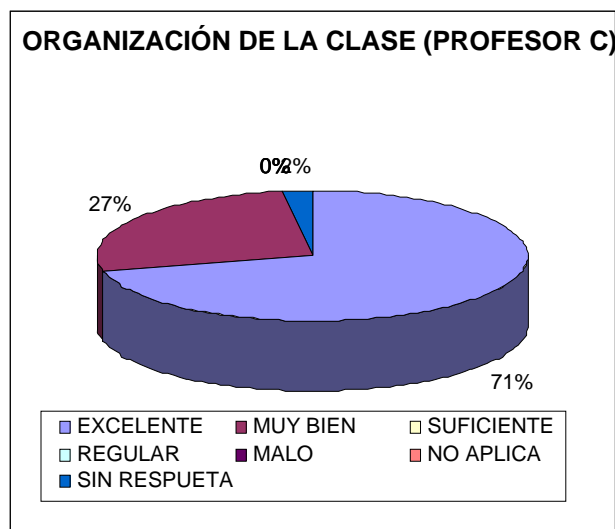
GRUPO A



GRUPO B



GRUPO C

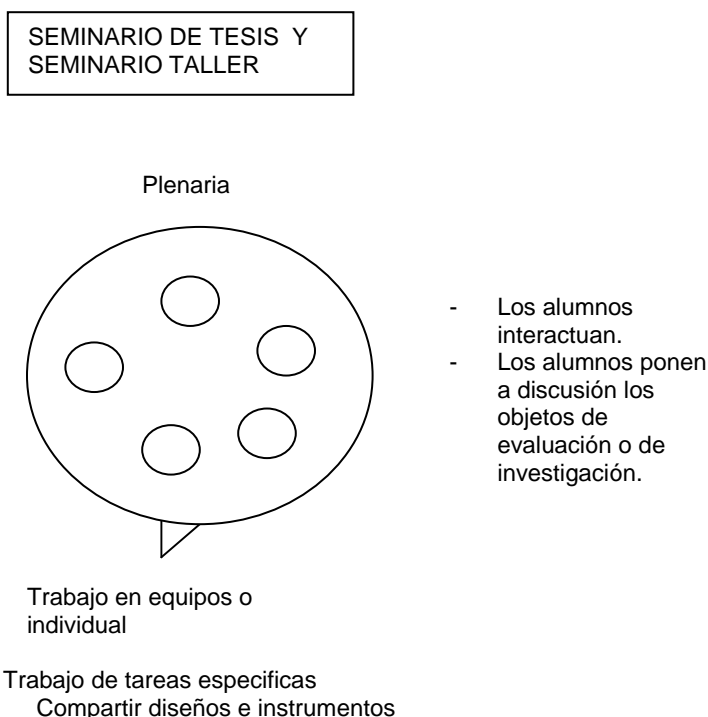


En esta categoría se encontró que dentro del grupo A un 27% de los alumnos dicen que es muy buena la organización de la clase y un 24% regular y un 16% suficiente, mientras que en el grupo B el 31% de los alumnos creen que la organización de la clase es regular y el 34% dice que es suficiente y un 22% cree que es muy buena. En el grupo C con una mayoría del 71% dice que la organización de la clase es excelente y el 27% menciona que es muy buena.

A continuación se describen lo que los profesores compartieron:

En esta categoría se observa cómo la profesora A organiza su trabajo en los seminarios de tesis en los que utiliza la plenaria y la asesoría individual o por equipos, como lo describe en la siguiente cita, después mostramos en un esquema la forma de organización para su mejor análisis.

“..Sobre todo para la parte de integración me parece fundamental por esto de la construcción intersubjetiva e intrasubjetiva... en la parte individual generalmente es en algunas tareas específicas, en equipos trabajo, trabajan las tesis los proyectos o para algunas actividades específicas de compartir diseños, instrumentos, generalmente es por plenaria para que interactúen y pongan a discusión o consideración al resto del grupo a cada una de los estudiantes o cada una de los objetos de evaluación o de investigación.”(profesor A)



Esquema de la organización de la clase descrita por la profesora A

El profesor del grupo B menciona:

“Trabajo tres semanas al inicio dando yo la clase en donde los conceptos que se tiene que ver, integro al grupo y después ya empezamos a trabajar otras tres semanas en el inicio de lo que va a hacer su proyecto de tesis que sería pues la elección del tema y después ya prácticamente me voy por asesorías...”(profesor B)

El docente del grupo B menciona su forma de organizar la clase que es en muy similar a la de la profesora con la que comparte esta labor, a continuación lo que ella menciona:

“En mi primer curso es más grupal y el segundo curso es más por asesorías...formen sus equipos y entonces les doy los temas, por ejemplo eso lo hago en seminario I, porque todavía no tienen definido nada, entonces hagan sus equipos y yo les doy los temas... nunca ha sido igual, a veces uso más películas, a veces uso más dramatizaciones, dependiendo del grupo por que todos los grupos son diferentes”(profesor B)

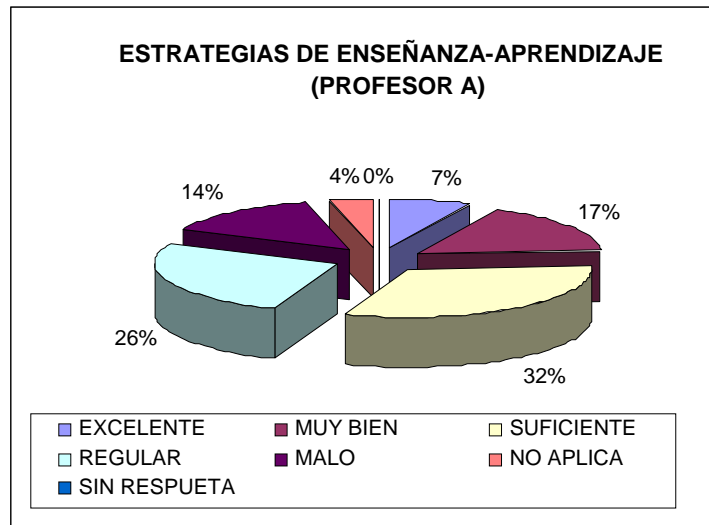
El profesor C, en esta categoría se observa como el profesor organiza la forma en que trabaja los seminarios de tesis I y II aunque también podemos decir que en esta organización es parte de las estrategias de aprendizaje que el profesor utiliza para lograrlos objetivos del programa.

“...Trabajamos de las dos formas, he inclusive de tres formas, una que tiene que ver con una sesión grupal en donde yo pongo las reglas de la sesión, indico que tareas tiene que presentar, les indico y tiempos, la otra tiene que ver con la organización en pequeños equipos sobre todos cuando se trata de elaborar de algo en común por ejemplo, el método. En seminario de Tesis II es una asesoría individual se programan asesorías individuales a determinada hora pero después de un tiempo hay una reunión grupal, en esta reunión grupal se ven avances se ven retrocesos, si bien el 90% son asesorías individuales nos reunimos al menos una vez al mes para ver como vamos avanzando” (profesor C)

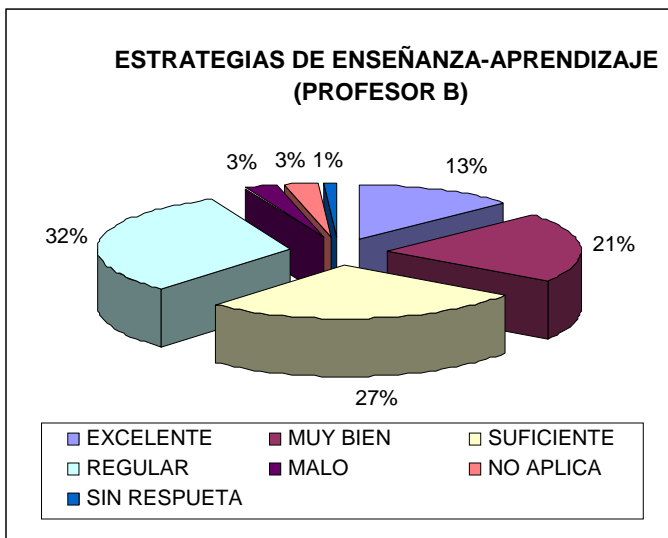
3.- DOMINIO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Esta categoría, se refiere a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que el profesor utiliza en su práctica docente, en las gráficas siguientes se incluyeron las estrategias que son valoradas por los alumnos como adecuadas.

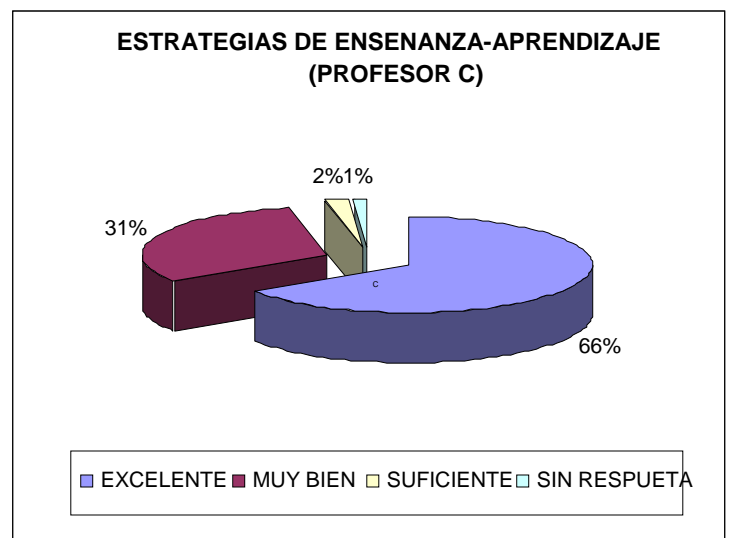
GRUPO A



GRUPO B



GRUPO C



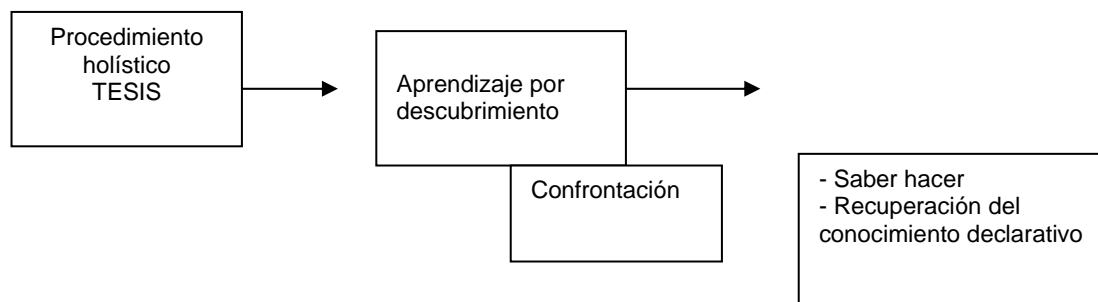
Se puede notar que en el grupo A un 32% considera que las estrategias utilizadas por el docente son suficientes mientras que un 26% dice que regular y un 17% que es muy buena, un 14% difiere considerando que las estrategias empleadas son malas. Mientras que en el grupo B un 32% de los alumnos aseveran que las estrategias que utiliza son regulares, mientras que un 27% dicen que son suficientes las estrategias ocupadas por el docente y el 21% considera regular dichas estrategias.

En el grupo C un 66% y un 27% afirman que es excelente y muy bueno el dominio de las estrategias que maneja el docente en los seminarios respectivamente y un 1% prefiere omitir su respuesta.

En seguida se describe lo expresado por los profesores:

La profesora A describe la estrategia que más ocupa nombrándola aprendizaje por descubrimiento en la dinámica de saber hacer, además de la estrategia de la confrontación las cuales explica en la siguiente cita y el esquema de las estrategias de aprendizaje para su mejor análisis:

“Las estrategia generalmente de aprendizaje es por descubrimiento, casi siempre y el asunto de la confrontación me parece fundamental, porque eso a los estudiantes los mete a una dinámica del saber hacer y el saber hacer recupera el conocimiento declarativo, sí para poder desarrollar una habilidad o una destreza un procedimiento de tipo holístico, como el trabajo de tesis o construcción del marco teórico,... entonces mi estrategia está más enfocada hacia el aprendizaje por descubrimiento a darle más significado a lo que se está revisando en la literatura o en los cursos, este más que una estrategia más vertical” (profesor A)



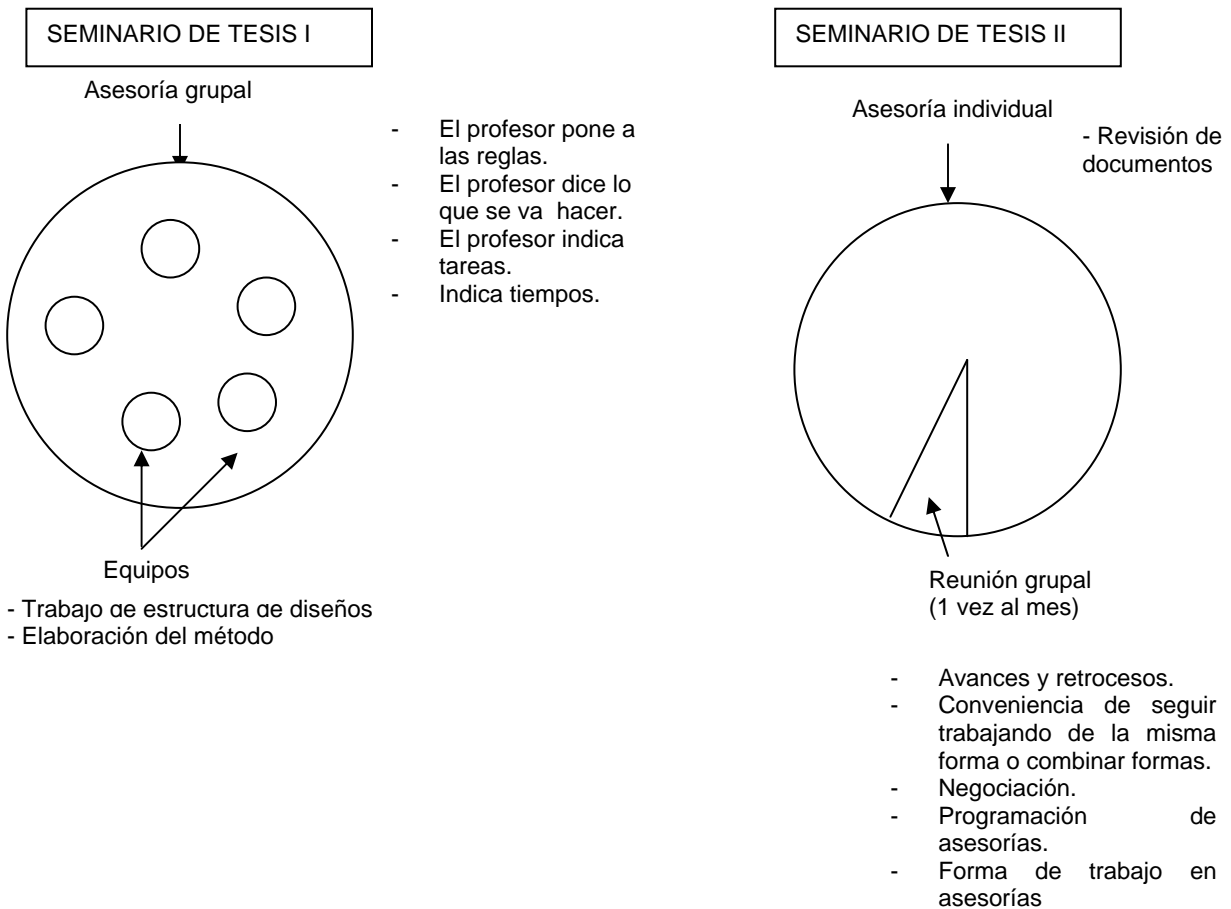
Esquema de la utilización de estrategias de aprendizaje descritas por la profesora A

Se encontró que en el grupo B los docentes mencionan que las estrategias de aprendizaje se aprenden de forma grupal ya que de forma individual no genera aprendizaje ni ideas, utilizan la lectura y las dramatizaciones entre otros, mencionado a continuación:

“En grupal, si porque, individual no genera aprendizajes, las ideas..., has de cuenta que te voy a asesorar a ti, pero cito a otras personas que tiene un problema similar y entonces lo que te estoy diciendo a ti, les está sirviendo a ellos... pueden ser dramatización, pueden ser elaboración de mapas, puede ser ir hacer una entrevista, todo, los he llevado a todos mis alumnos a una visita a la UNAM, a la Dirección general de Orientación Educativa...una puede ser que yo exponga toda la clase, otra es que los alumnos les divido los temas más o menos exploro cuáles son sus intereses.”(profesor B)

En esta categoría se observa como el profesor C y organiza la forma en que trabaja los seminarios de tesis I y II, las estrategias de aprendizaje que el profesor utiliza para lograrlos objetivos del programa.

“..Pongo las reglas de la sesión, donde yo les indico qué vamos a ver, les indico que tareas tienen que presentar, les indico en que tiempos, otra tiene que ver con la organización en pequeños equipos sobre todos cuando se trata de elaborar de algo en común por ejemplo, cuando se trata de elaborar el método, asesoría grupal y en pequeños equipos, asesoría individual, se ven la conveniencia de seguir trabajando de esta manera o de combinarla y es en la parte en donde se entra la negociación” (profesor C)

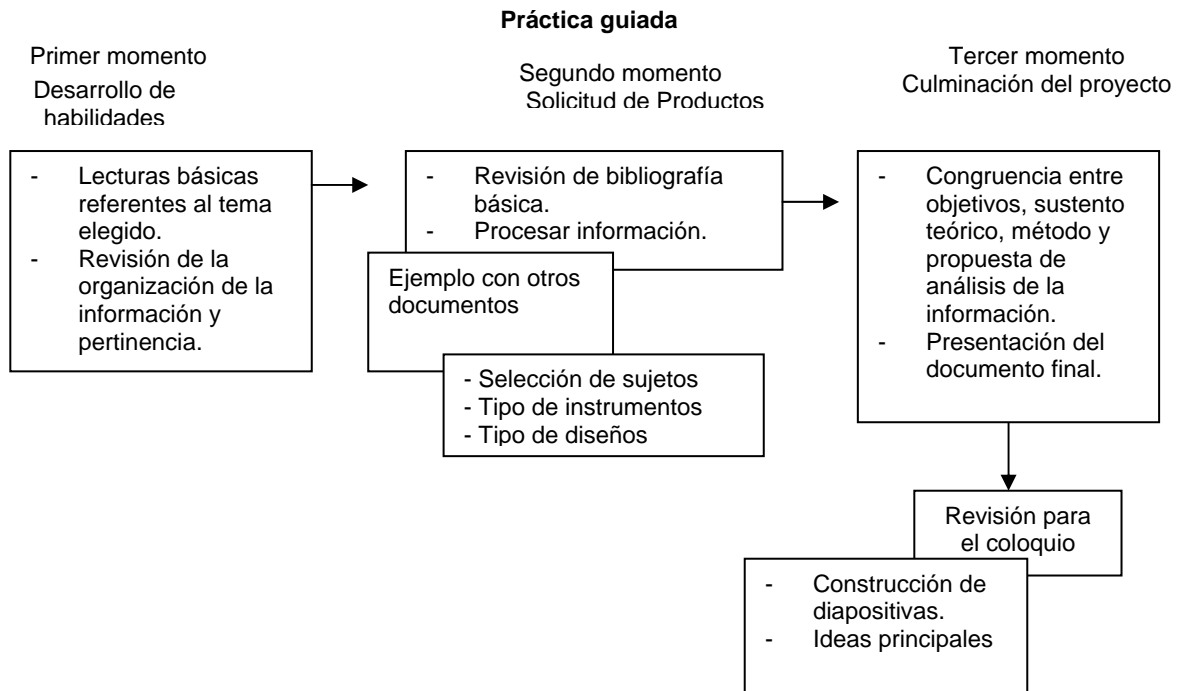


Esquema de la organización de la clase y estrategias de aprendizaje descritas por el profesor C utilizadas en su cátedra.

“Lecturas básicas referentes al tema que ellos han elegido, donde la asesoría fuerte está en la revisión de documentos, la revisión de la organización de la información, y de la pertinencia de esta, en ocasiones les ofrezco algunos ejemplos del tipo de documentos que se está requiriendo o en apartados específicos cómo seleccionar a los sujetos, que tipos de instrumentos son los pertinentes para usar en la investigación, y en la parte que tiene que ver con la culminación propiamente del proyecto, pues tienen que ver con el análisis de la congruencia entre objetivos, el sustento teórico, el método, y la propuesta de análisis de la información, eso por una parte y por la otra, lo que tiene que ver con la presentación formal del documento... con la presentación y cómo están armando esta presentación...” (Profesor C)

Esta cita del profesor se incluye en este apartado ya que habla de cómo revisar la coherencia interna del reporte y que tiene que ver con éste esquema.

“..Después hay otro nivel de congruencia interna del documento ya les pido en este caso que me elaboren un esquema o bien un mapa conceptual o un mapa mental, lo que ellos quieran pero sobre el contenido del texto, entonces, ahí yo con ellos rechecko congruencia interna...Entonces estos esquemas le permiten ver al alumno si lo que escriben es coherente, y luego ya hay otro nivel una vez que ya se ha integrado le doy una lectura de corrido.”(Profesor C)



-Esquema de las estrategias de aprendizaje descritas por el profesor C utilizadas en su clase

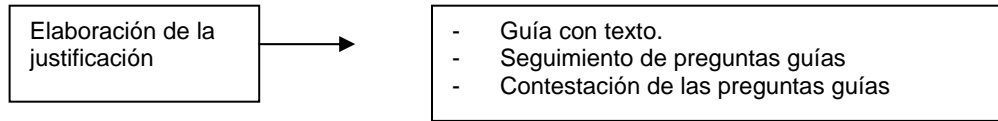
Con respecto a este esquema el profesor nos comenta que los alumnos van trabajando en esta estructura en diferentes niveles según van avanzando en su proyecto.

En la siguiente cita el profesor nos explícita otra estrategia utilizada en la elaboración de la justificación del documento.

...“Si yo les digo, por ejemplo, tienen que elaborar la justificación y pero tienen que tomar en cuenta tales preguntas que vienen en tal texto, tienen que buscar y tratar de dar respuestas, que vienen en

el texto y me presentan su justificación. Aquí, por ejemplo, estoy echando mano de un ejemplo muy específico o de una serie de preguntas que permiten guiar a los alumnos, entonces ellos mismos valoran sí, ya cubrieron o no, la mayoría de las preguntas...”(profesor C).

Preguntas guías

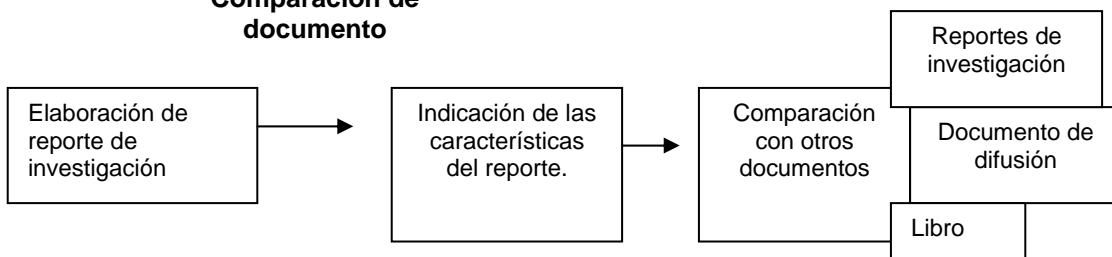


Esquema de una estrategia de aprendizaje descrita por el profesor C en su clase

En la siguiente cita el profesor nos deja ver la estrategia que utiliza en la elaboración del reporte de investigación.

...” Tienen que revisar, reportes de investigación y les doy una serie de indicaciones de cuáles son las características, del reporte de investigación, pero al mismo tiempo yo les llevo reportes de investigación y les llevo otros tipo de materiales de difusión, distintos de estos, entonces ellos se dan cuenta de lo que es un reporte de investigación de un documento de difusión o de un libro porque hay un momento en la elaboración del proyecto, bueno yo les digo, tienen que elaborar un documento de al menos cinco cuartillas, con tres reportes de investigación y ellos lo tienen que hacer. Ya saben que es un reporte de investigación, ya saben que no es cualquier tipo de documento, y que tiene características específicas...”(profesor C)

Comparación de documento

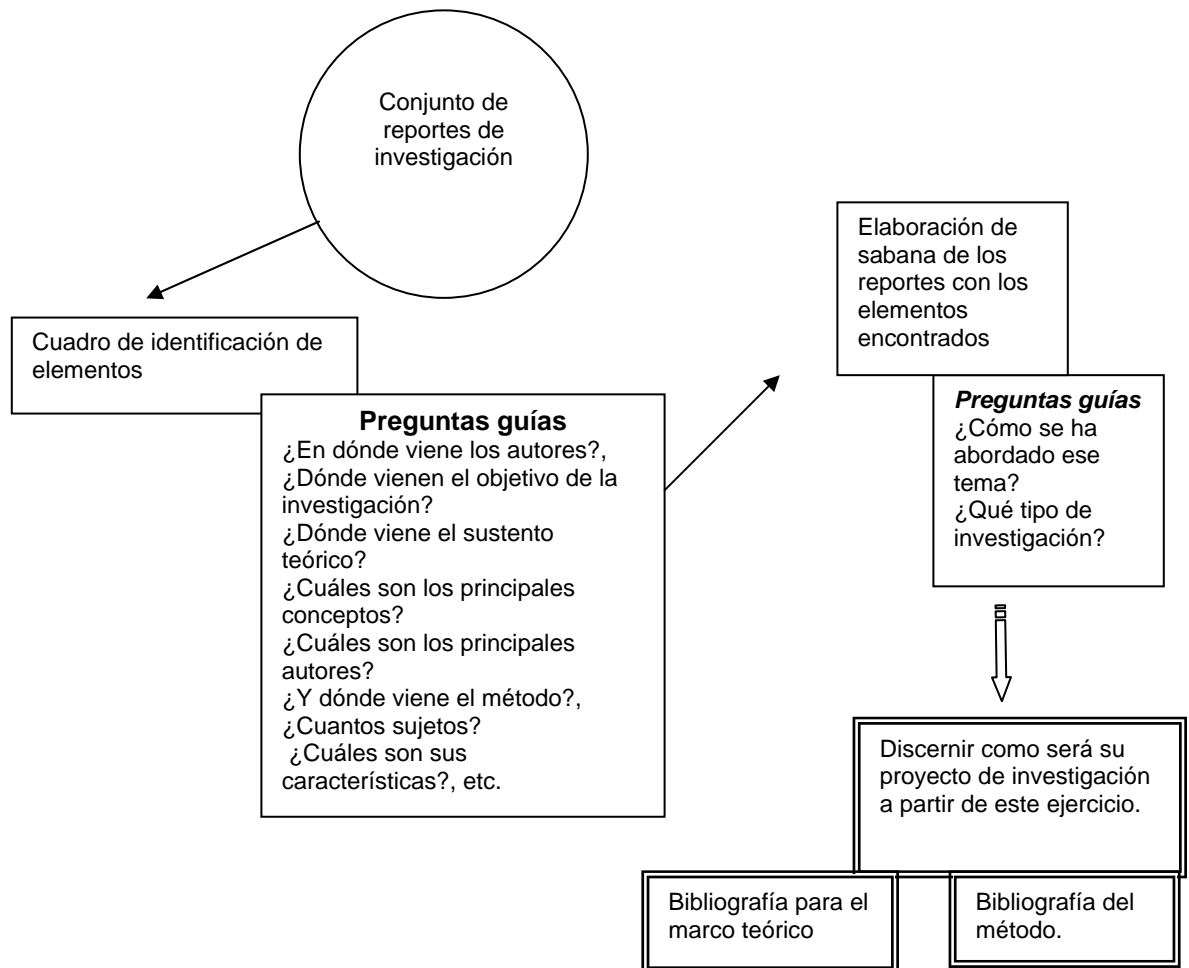


Esquema de una estrategia de aprendizaje descrita por el profesor C en su clase

La siguiente estrategia que describe el profesor tiene que ver con la formación de habilidades en la identificación de los elementos de un reporte de investigación y en la elaboración de éste.

.. “Una vez que ellos tienen un conjunto de reportes de investigación les digo que elaboren el cuadro de ¿En dónde viene los autores?, ¿Dónde vienen el objetivo de la investigación? tienen que indagarlo, ¿Dónde viene el sustento teórico?, ¿Cuáles son los principales conceptos o Cuáles son los principales autores?, ¿Y dónde viene el método?, entonces ahí en el método les digo, entonces hagan la clasificación, en sujetos, ¿Cuántos sujetos?, ¿Cuáles son sus características?, ¿Qué

instrumentos utiliza?, ¿Cómo es el estudio?, ¿Cuál es el procedimiento?, entonces elaboran, por ejemplo, si tiene seis o siete reportes de investigación lo ponen en una sabana, y entonces pueden ver ¿Cómo se ha estudiado ese tema?, no solo en términos de la revisión documental o de la literatura si no también las distintas formas de abordar, si es un estudio experimental o si es un estudio cuasiexperimental, el tipo de análisis, que aplican, y entonces esos nos da una serie de ideas, de cómo podría ser el suyo, y si lo que están proponiendo ya se hizo, o no se hizo o inclusive reorientarlos porque a veces tienen ideas muy generales y eso les permite ver si ese se parece mucho al que yo quiero hacer y entonces le permite centrarse en ese documento pero al mismo tiempo como ya señalé, tienen la parte teórica la parte metodológica, pero al mismo tiempo tiene bibliografía adicional, para seguir trabajando, esa es otra estrategia...” (profesor C).

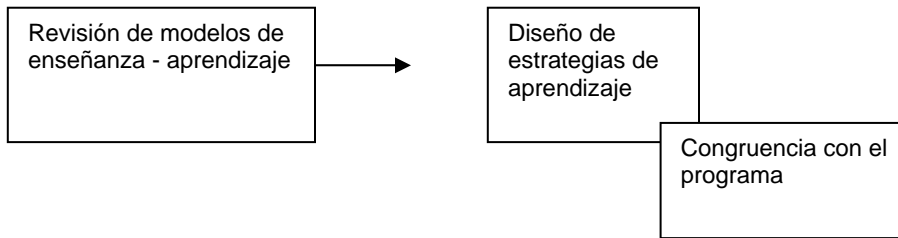


Esquema de una estrategia de aprendizaje descrita por el profesor C en su clase

La estrategia que nos detalla el profesor tiene que ver con la práctica de las estrategias que ellos mismo diseñan.

...“En otras ocasiones son exposiciones directas, por ejemplo, lo que se revisa mucho son modelos de enseñanza y de aprendizaje, cómo favorecerlos el aprendizaje de contenidos clave, tienen que

echar mano de modelos de algunas experiencias y entonces los tiene que poner a prueba con ellos mismos, tal es el caso de los talleres de juego, desarrollan todas las actividades, ponen las distintas fases del modelo, ellos lo están viviendo y van aprendiendo que también si ellos



seleccionan un modelo, tendría que ver se reflejado en el diseño de un programa, si es el caso...” (Profesor C)

Esquema de una estrategia de aprendizaje descrita por el profesor C en su clase

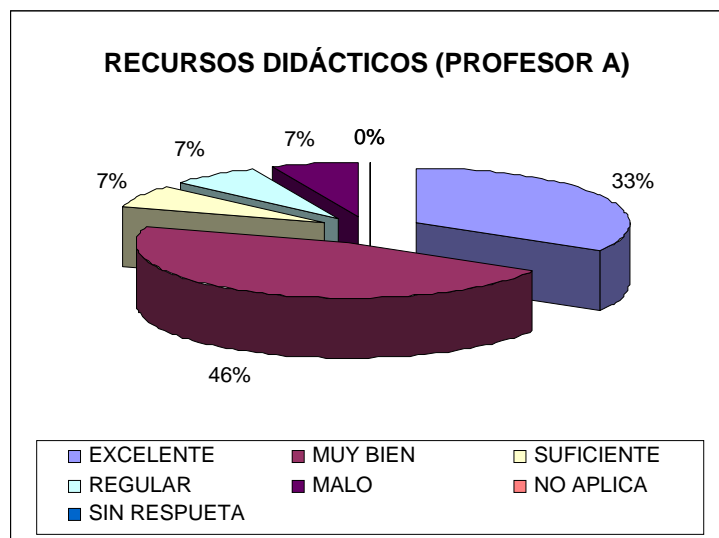
Una forma de organizar el trabajo grupal y que también tiene que ver con una estrategia de aprendizaje encontrada en el discurso del profesor es la búsqueda de información en otras instituciones.

“...La búsqueda de información, básicamente con reportes de investigación en distintas instituciones...buscar rápidamente información sobre su temática” (profesor C)

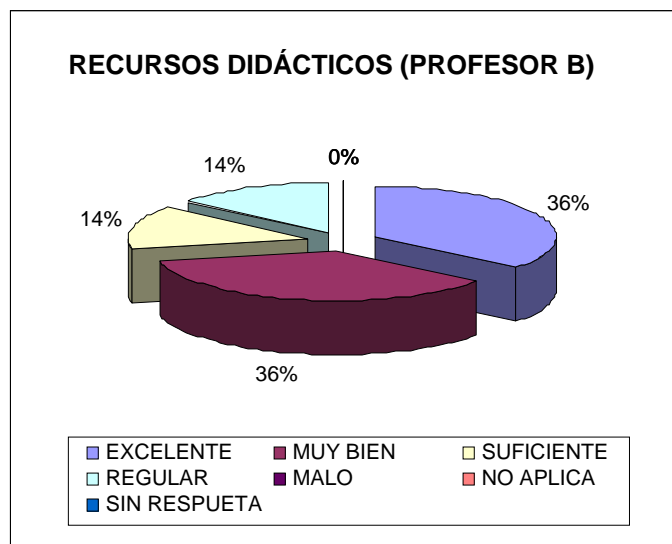
4.- RECURSOS DIDÁCTICOS

En esta categoría se incluye los apoyos didácticos que el profesor utiliza para llevar a cabo su labor.

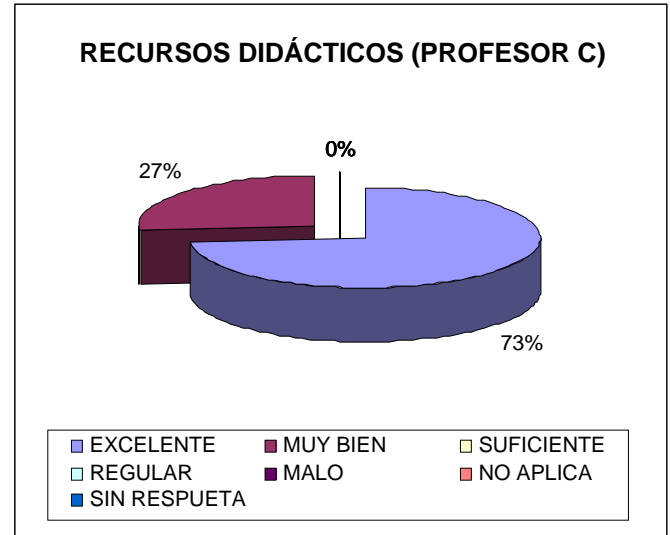
GRUPO A



GRUPO B



GRUPO C



En cuanto al uso de material didáctico, nos referimos al uso de los recursos de la UPN (aula, acervo bibliotecario, cañones, servicio de Internet, exposiciones, conferencias, etc.). y en esta dimensión encontramos que los alumnos del grupo A dicen que es excelente y muy bueno el uso de recursos con un 33% y 43% respectivamente. El grupo B dicen que el uso de material es excelente y muy bien, lo que se refleja con un 36% en excelente y con un 14% dicen que es suficiente y regular. Mientras que en el grupo C un 73% y un 27% aseveran que es excelente y muy bueno respectivamente.

Enseguida se transcribe lo que los profesores opinaron al respecto:

Profesor A: Los materiales que utiliza el profesor son la laptop y los recursos informáticos, equipo de cómputo, el cañón, la agenda del profesor y pizarrón.

“En los seminarios particularmente abuso de la laptop y del cañón, de los recursos informáticos, de repente les paso algunas fotocopias del APA, bueno mi agenda que me encanta, son únicos recurso, el pizarrón de repente, pero abuso más de la laptop, del equipo de computo...”(Profesor A)

En el grupo B los docentes mencionan lo siguiente.

“El principal recurso didáctico soy yo, no me gusta mucho lo de preparar presentaciones, a veces lo hago casi al final nada más para enseñarles cómo debe ser la presentación de su trabajo, para que participen en el coloquio y que sea un acercamiento a lo que va hacer la presentación en caso de que algún día quieran titularse, cómo sería... como libros muchos libros, películas y yo, pero yo soy el principal recurso” (Profesor B)

“De todos los que me encuentro libros revistas, tesis, pizarrón electrónicos, películas, todo lo que se me va ocurriendo, rotafolio, trabajo en equipo” (Profesor B- 1)

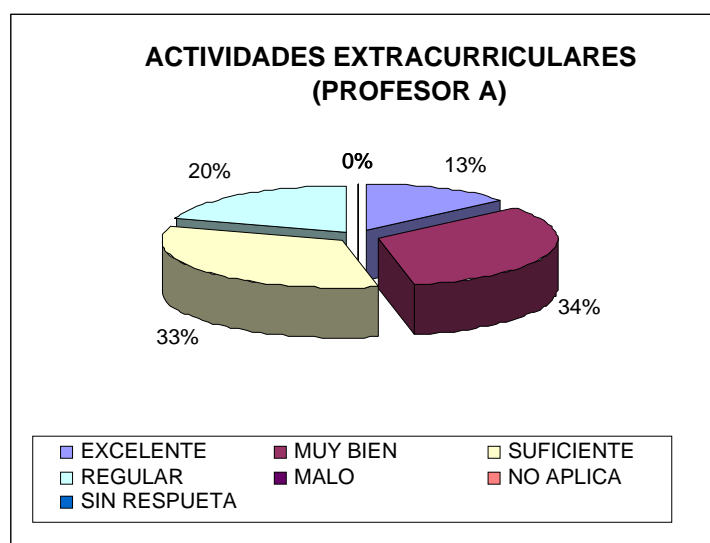
Los materiales que utiliza el profesor del grupo C son la computadora, el salón de cómputo, el cañón y el pizarrón electrónico.

“La computadora, el cañón... y bueno también tenemos la disposición de un pizarrón electrónico donde igualmente uno puede ver rápidamente...” (Profesor C)

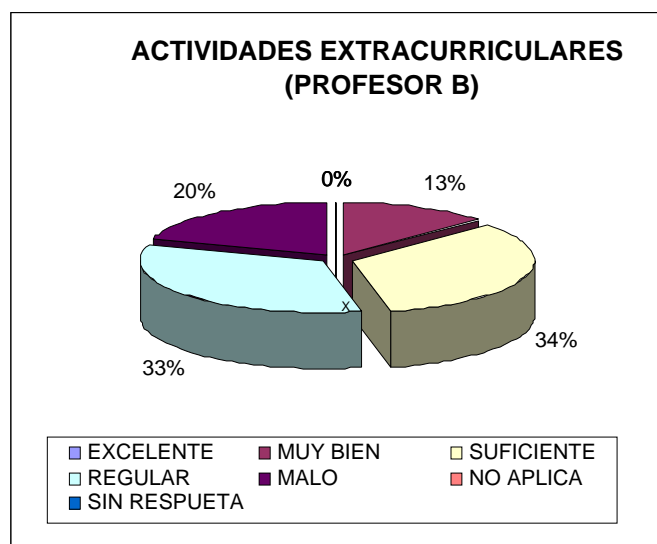
5.- ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

En esta categoría indagamos si el docente promueve actividades extracurriculares y la opinión de los alumnos sobre estas.

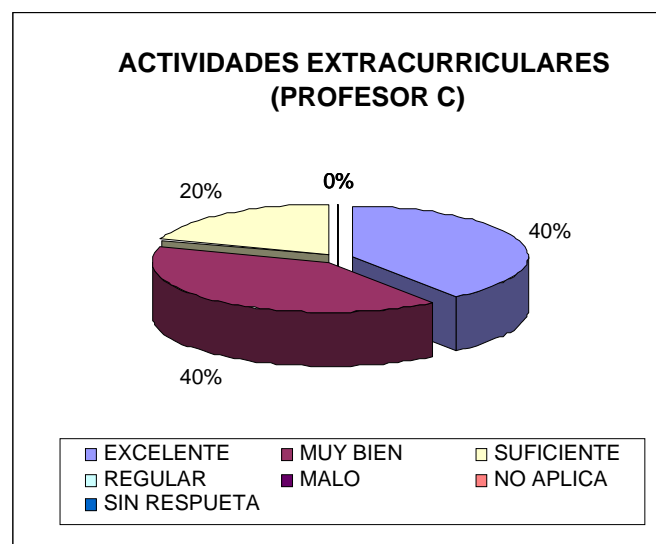
GRUPO A



GRUPO B



GRUPO C



En esta dimensión podemos notar que en el grupo A un 34% y un 33% de los alumnos dice sobre las actividades extracurriculares son muy buenas y suficientes respectivamente. Mientras que para la mayoría de los alumnos del grupo B las actividades extracurriculares que se trabajan en este seminario son suficientes y regulares con un 34% y un 33% respectivamente, un 13% dicen que es buena y el 20% que es mala. Mientras que en grupo C un 40% dice que son excelentes estas actividades y otro 40% que son muy buenas y el porcentaje restante manifiesta que son suficientes estas actividades.

En seguida se exponen lo descrito por los profesores:

Profesor A: Las actividades extracurriculares, es decir, todo aquello que no está contemplado en el programa del Seminario, reportadas por el profesor, invitación de otros catedráticos, asistir a otros lugares fuera de la escuela relacionados con sus temas y Asistencia a eventos.

“...Los invito a otros eventos, invitamos a otros catedráticos de otras universidades que venga a compartir con los estudiantes, luego los combino con los de otro nivel o de otras licenciatura o de otros grupos, de repente los veo en otros lados que no es la escuela, depende de cómo veo los ritmos, o los invito a que se incorporen a otro tipo de actividades como asistencia a eventos”. (Profesor A)

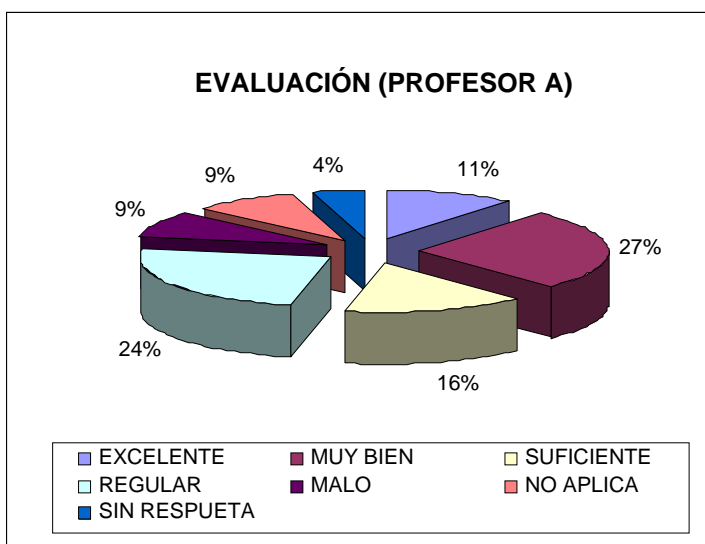
Las actividades extracurriculares, es decir, todo aquello que no está contemplado en el programa del Seminario, reportadas por el profesor C, son el Coloquio de la UPN, asistir a Eventos Académicos relacionados con sus temas y Congresos.

“...Cuando se presenta la oportunidad, tienen que asistir a eventos académicos como Congresos, Coloquios, porque tiene que ver con su tema, de hecho, esa es la consigna, si hay un evento que tiene que ver con su tema pues adelante, nada más me dice que no va a llegar a clase y que me tiene que traer un reporte”. (Profesor C)

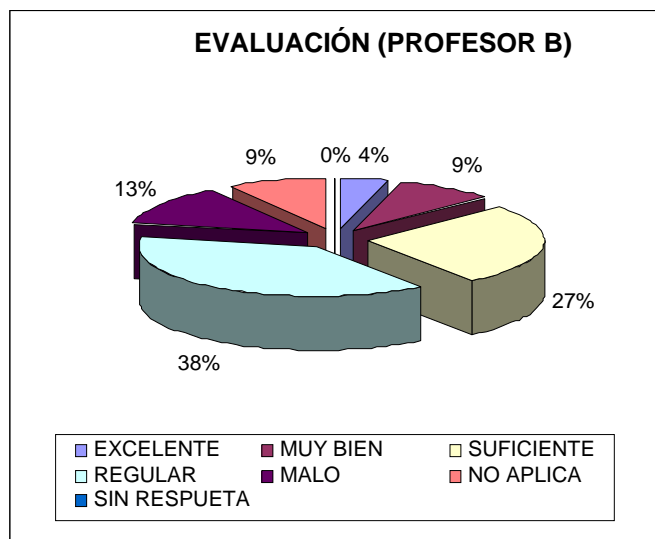
6.- EVALUACIÓN

En esta categoría se indaga todo aquello que tiene que ver con el proceso que lleva a cabo el docente para evaluar el aprendizaje de los alumnos, y como estos consideran su forma de evaluar.

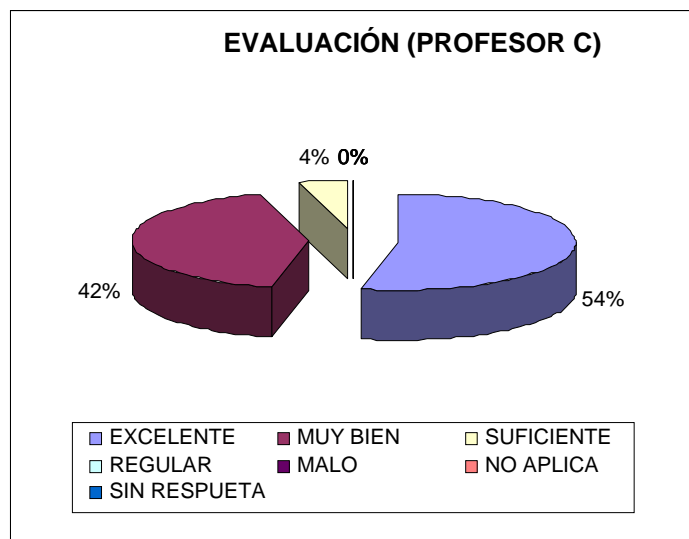
GRUPO A



GRUPO B



GRUPO C



Esta dimensión es referente a la evaluación que realiza el docente, en donde se tomo en cuenta si es considerada la opinión de los alumnos para diseñar la evaluación, si esta evaluación es orientada a verificar la comprensión alcanzada por el alumno y que tan flexible es su evaluación. Se encontró en el grupo A que un 27% y un 24% dicen que es muy buena y regular respectivamente, un 11% refiere que es excelente. En el grupo B el mayor número de alumnos considera que la forma de evaluar es regular con un 38% y un 27% dice que es suficiente, mientras que un 13% que es mala. Solo un 4% opina que es excelente, asimismo el otro 9% omite su respuesta y otro 7% ponen que no aplica. Y en el

grupo C la tendencia es de 54% de la muestra dicen que la evaluación es excelente, el otro 42% que es muy buena la forma de evaluar del docente y un 4% que es suficiente.

En esta categoría se muestra la forma en que el profesor evalúa los aprendizajes, además de la forma de evaluar de su grupo. Describiendo lo encontrado por el profesor:

Profesor A: A partir de lo que reporta el profesor se puede decir que toma cuenta la opinión de los alumnos en el diseño de los criterios de evaluación del Seminario al inicio del curso.

"... Al inicio generalmente les solicito cual es su propuesta de trabajo, aunque generalmente llevo una propuesta de trabajo, pero la pongo a consideración de ellos, lo mismo que la evaluación"(profesor A)

La forma de evaluación reportada por la profesora A consiste en evaluar con respecto de los criterios acordados con porcentajes, además de lo logrado y forma de lograrlo.

"...Soy un poco consistente en la propuesta del saber hacer, yo evalúo a partir de lo acordado con los estudiantes con criterios ya acordados y con productos y con un porcentaje ya terminado, pero son consecuente con lo pido al principio y el aprendizaje es por descubrimiento y tiene que ser significativo entonces lo que yo evalúo es como ese nivel de sentido de significatividad, de lo que hicieron y cómo lo lograron, entonces ahí sí lo evalúo".(Profesor A)

También utiliza la coevaluación entre estudiantes y la autoevaluación.

"..." Considero mucho los ejercicios de coevaluación y de autoevaluación, que los mismo estudiantes se plantean, como lo viven o como lo vivieron, como en este ejercicio meta cognitivo ellos pueden precisar cómo vivieron, qué aprendieron, qué se les dificultó etcétera, y cómo pueden también hacer un ejercicio de evaluar al otro, desde su propia perceptiva"(profesor A).

Los profesores del grupo B mencionan al respecto:

"Pues con resultados, si yo te digo: has una pregunta de investigación, pues te evalúo con una pregunta de investigación, si yo te digo tráeme el marco teórico, te evalúo con la calidad de tu marco teórico y no es la cantidad, con la calidad de investigación que haya tenido y la forma en lo que haya logrado tejer toda esa información y que la estés utilizando, por que a veces hacen el marco teórico aislado, luego hacen su instrumento que nada tiene que ver, entonces con que los mido, con que tenga una línea, con que se vea que haya comprensión del alumno y que si utiliza a Vygotsky, entonces ¿Cuál sería la metodología?, entonces, ¿Cuales son los instrumentos?, entonces, ¿Qué tipo de resultado va arrojar?, entonces... Qué por lo menos sea coherente, en eso me fijo...Al principio yo les digo, se va evaluar así, o asado, digan o callen para siempre, propuestas y generalmente no hacen muchas propuesta " (Profesor B)

Este docente da gran importancia a la calidad más que a la cantidad. A continuación el profesor B-1 da importancia a la participación, a las exposiciones y al trabajo final.

"De muchas maneras, una la participación, el interés que le pongan, evalúo por participación, por interés por tareas, luego por exposición, por el trabajo final, tiene que hacer avances de sus tesis todo el tiempo...No (tomo en cuenta la opinión de los alumnos para evaluarlos) al inicio, y pero

para incorporar temas, no porque, pues es un campo que apenas van conociendo, aunque de todas maneras si los tomo en cuenta” (Profesor B-1)

Profesor C: En esta categoría se muestra la forma en que el profesor evalúa los aprendizajes, además de forma de la evaluación de su seminario.

Podemos considerar a partir de lo que reporta el profesor, no toma en cuenta la opinión de los alumnos en el diseño de los criterios de evaluación del Seminario al inicio del curso pero si después pueden negociar algunos puntos.

“Al inicio del semestre no(toma en cuenta la opinión de los alumnos al evaluar), no al inicio del semestre soy muy directivo, ya después podemos negociar algunas cuestiones pero el responsable del seminario soy yo y la responsabilidad para que elaboren o concluyan ciertos documentos es mía”(Profesor C)

La forma de evaluación y de calificación de los seminarios descrita por el profesor C en la entrevista es a través de la entrega de productos como entrega de Marco Teórico y entrega del método, también considera la pertinencia de que pueda entrar a la Comisión de Titulación y al Coloquio, como lo observamos en la siguiente cita:

“...En este caso de los seminarios no tengo muchos problemas con la evaluación en comparación con otros cursos porque los seminarios se evalúan en función de productos entonces yo digo, bueno, para Seminario de tesis I me tienen que entregar el marco teórico y el método juntos y entonces ese es el parámetro, entonces si no tiene el método y pero si el marco teórico entonces eso ya les ubica en una posición más baja, pero si tienen el marco teórico y tienen el método y además esta bien hecho tienen una calificación alta, para Seminario de tesis II es el proyecto terminado y cuando se habla del proyecto terminado se habla de todo, de hecho el nivel es.. si esta en posibilidad de entrar a la Comisión de titulación es que esta completo si no esta en la posibilidad de entrar a la Comisión le falta algo, entonces eso ya hace diferencias entre uno y otro las calificaciones altas o bajas”(Profesor C)

Otra forma de evaluar los productos para el profesor es a base de la coevaluación entre los mismos estudiantes, los cuales deberán de hacer críticas constructivas para el perfeccionamiento o correcciones de sus productos.

“Otra tiene que ver con las presentaciones. En el seminarios tienen que presentar su trabajo, para ver cómo van en estas sesiones grupales y los mismos alumnos son como los críticos de sus compañeros, y es como una forma de evaluarse asimismo, si por que al final ellos perciben qué tanto están adelantados o atrasados”.(Profesor C)

Con esta parte se cierra la presentación de resultados de los alumnos y lo descrito por los profesores con respecto a las categorías analizadas.

DESCRIPCIÓN DE PREGUNTAS ABIERTAS

A continuación se describen las opiniones de los alumnos hechas en las preguntas abiertas del cuestionario de opinión. Se obtuvieron cuatro dimensiones haciendo referencia a las prácticas docentes: una que hace mención sobre las opinión que tienen los alumnos con respecto a las prácticas docentes, otras que refleja las cosas significativas que han generado los docentes en los educandos, una más donde se pueden observar las dificultades que enfrentaron los alumnos en los seminarios y por último las opiniones de los alumnos donde expresan que elementos de la práctica docente consideran debería cambiarse.

PROFESOR A

I.- ¿Qué opinas de la práctica docente de tu profesor?

Al analizar los comentarios de los alumnos en este cuestionamiento sobre la práctica docente describen opiniones como las siguientes: la práctica docente de la profesora es adecuada al nivel en que se encuentran los alumnos, que sus comentarios son muy acertados, tiene buen manejo de grupo, es una práctica diferente, flexible en dudas, sabe y conoce de su materia y la valoran como buena. También exponen comentarios y sugerencias como las que a continuación se describen: fundamentar sus comentarios con autores exponiendo con argumentos científicos, no es accesible con los tiempos, es exigente, hace falta emplear más estrategias de aprendizaje y demuestra distracciones por otras actividades en que se encuentra la profesora.

II.- ¿Qué cosas significativas han generado en ti la práctica docente de tu profesor?

Los comentarios a esta pregunta varia en los siguientes comentarios: les ha ayudado a ser autodidáctica, ha esforzarse a entregar los trabajos, les ha proporcionado práctica y experiencia para su carrera, entusiasmo, nuevos conocimientos, búsqueda de información y conjugarlas con otras materias, a tener pensamiento crítico y reflexivo, analizar y buscar la superación continua, así como resulta significativa la propuesta de trabajo, las actividades curriculares,

invitaciones a conferencias y conferencistas. Y algunos alumnos comentaron no haberles generado ninguna cosa significativa.

III.- ¿Con que dificultades te has enfrentado en estos seminarios?

Al responder sobre las dificultades detectadas se generaron en dos vertientes, la primera se refiere a limitantes relacionadas con el clima en el aula descritas por los siguientes comentarios: hay dificultades en la comunicación y clima de discordia, los temas son poco flexibles y la demanda de trabajos extra. Y los segundos comentarios que encontramos se deben directamente al trabajo del proyecto de tesis, descrita por los siguientes comentarios: la falta de tiempo para investigar y dedicar al trabajo de tesis, decidir y evaluar la metodología, la dificultad de enfrentarse a un trabajo solo, poca información sobre sus temas y poco novedosa.

IV.- ¿Qué elementos de la práctica docente de tu profesor consideras que debería mejorar?

Las sugerencias dadas por los alumnos para la mejora en la práctica docente son las siguientes: mejorar la comunicación con los alumnos, dedicarle más tiempo a los seminarios por parte de la profesora, recomendar bibliografía, mayor tolerancia, dedicar más tiempo-clase, ser más accesible, guiar a los alumnos más de cerca. Otros comentarios se guiaron a no agregarle nada a su práctica docente, así como describir ser buenos los elementos utilizados y ser buena docente.

PROFESOR B Y B1

I.- ¿Qué opinas de la práctica docente de tu profesor?

Los comentarios hechos por los alumnos en relación a la opinión que tienen sobre la práctica docente de sus profesoras son los siguientes: es buena su práctica docente, encuentran ayuda en muchas situaciones, demuestran su preparación

académica, existe buen manejo del material utilizado en clase, demuestran profesionalismo, y conocimiento respecto al seminario, las actividades son buenas. También realizan las siguientes sugerencias y comentarios: ser más flexibles y brindar más apoyo, es un poco difícil entender sus orientaciones, mayor tolerancia, no hay compromiso con el alumno, dedicar más tiempo para resolver dudas de los alumnos.

II.- ¿Qué cosas significativas han generado en ti la práctica docente de tu profesor?

Las cosas significativas que comentan los alumnos haberles dejado son: compromisos en sus trabajos, la retroalimentación ayudó para la elaboración de la tesis, aprender a buscar información, reflexión sobre lo que escriben dando seguimiento coherente a la investigación, saber elaborar instrumentos, interés de superación constante y preparación, independencia, no darse por vencido a la primera vez, impacto en la autoestima, saber buscar alternativas para resolver dudas.

III.- ¿Con que dificultades te has enfrentado en estos seminarios?

Las dificultades encontradas por los alumnos se dividen en dos partes, las relacionadas con la práctica docente y la dinámica relacionada con ambas profesoras, y las referentes a situaciones involucradas con aspectos personales y realización de su proyecto de tesis. Sus comentarios a las primeras dificultades son los siguientes: No se encuentra un apoyo constante en la realización de la tesis, en dejar el tema de interés por sugerencia de las profesoras, las profesoras no se ponen de acuerdo en lo que dicen a sus alumnos encontrando comentarios encontrados, no resuelven dudas solo mandan a buscar información lo que en ocasiones causa más dudas, no coinciden en opiniones entre las profesoras y confunden a los alumnos, no queda claro lo que piden las profesoras, la asesoría es de baja calidad, no hay acuerdos establecidos entre profesoras. Los relacionados a situaciones personales y realización del proyecto de tesis con los

siguientes: no era el seminario de su interés, falta de tiempo para la realización de su tesis, pocas habilidades e investigación y búsqueda de información, el no saber elegir un tema, no tener los conocimientos para realizar un instrumento.

IV.- ¿Qué elementos de la práctica docente de tu profesor consideras que debería mejorar?

Los elementos que los alumnos sugieren deberían de mejorar en la práctica docente de las profesoras son los siguientes: utilizar más estrategias de aprendizaje, no solo basarse en exposiciones, más empatía a las necesidades de cada alumno, mayor flexibilidad, más retroalimentación, apoyo bibliográfico y explicar lo que no ha quedado claro, mejor trato en la crítica de los trabajos, orientar más poniendo ejemplos, tolerancia, tono de voz al señalar los errores, mayor compromiso con el alumno. También los alumnos comentan al respecto que son profesoras buenas en el ámbito académico y quien deberían de mejorar son los alumnos.

PROFESOR C

I.- ¿Qué opinas de la práctica docente de tu profesor?

Las opiniones de la práctica docente al profesor son las siguientes: es muy buena, flexible, evalúa con criterios, es excelente, tiene buen dominio de la clase, es eficiente, tiene experiencia y dedicación, es el mejor de los maestros de la universidad, apoyo interactivo, fomenta el diálogo y la crítica, es eficiente, ejerce su labor al 100%, buen método para enseñar y guía efectivamente el aprendizaje, la dinámica y realiza actividades significativas, buen manejo de conceptos, proporciona una formación integral.

II.- ¿Qué cosas significativas han generado en ti la práctica docente de tu profesor?

Lo que opinan los alumnos que le ha dejado de significativo a los alumnos es responsabilidad, amor a la profesión, mayor interés en su proyecto de tesis, mayor seguridad, orientación, conclusión de su tesis, motivación y superación, fomenta la investigación, orienta la búsqueda de información, resolución de problemas, conocer, manejar y diseñar estrategias de matemáticas y de investigación.

III.- ¿Con que dificultades te has enfrentado en estos seminarios?

Las dificultades encontradas en el seminario fueron las siguientes: falta de tiempo para leer, la investigación bibliográfica y respetar la opinión del autor, falta de tiempo para poder investigar más, no encontrar información suficiente, no encontrar temas referentes al proyecto de tesis en la biblioteca de la universidad.

IV.- ¿Qué elementos de la práctica docente de tu profesor consideras que debería mejorar?

Todos respondieron que no había nada en lo que pudiera mejorar de su práctica docente diciendo que los que tienen que mejorar son los alumnos.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Al analizar las respuestas obtenidas de las entrevistas a los profesores en la categoría de Dominio de los contenidos, el profesor A indica que se llevará a cabo en los seminarios la definición y fundamentación teórica así como el diseño metodológico, valorando en un mayor porcentaje a su maestro en 40 % como muy bien. Para el profesor B y B1 que imparten los seminarios describen que los contenidos son un repaso y enseñarles programas de intervención a lo cual los alumnos valoraron en su mayoría con un 47% como suficiente. Para el profesor C este describe que hay que enseñarles a cómo hacerlo y cómo hacer investigación para lo cual los alumnos valoraron en su mayoría en un 80% como excelente. Por lo se puede asumir que los alumnos valoran con una mejor calificación cuando el acompañamiento de los contenidos de la materia es más dirigido como se observa en lo descrito por el profesor A y C que cuando se asume que solo es un repaso como en el caso de los profesores B y B1.

Para la categoría Organización de la clase coinciden los profesores A y C en que al principio del curso organizan su clase en sesión grupal o plenaria y después realizan la conformación de equipos de trabajo en ese momento el trabajo es individual, para después reunirse en plenarias de trabajo cuando van a elaborar algo en común como el diseño metodológico, diseños, instrumentos, etc. o para evaluar el trabajo que van realizando. Para lo cual los alumnos calificaron en un mayor porcentaje con un 27% muy bien para el profesor A y en un mayor porcentaje con un 71% excelente para el profesor C. La organización de la clase de los profesores B y B1 en un principio trabaja los conceptos que tienen que ver, posteriormente las sesiones son para su proyecto y finalmente son asesorías individuales, para lo cual los alumnos calificaron en un mayor porcentaje de 34% suficiente. Por lo que se puede asumir que los alumnos valoran con una mejor calificación a la forma de organización propuesta por los profesores A y C, siendo

en plenarios en un principio de curso, posteriormente asesorías individuales y regreso a plenarios para ver temas en conjunto y evaluación grupal.

En la categoría Dominio de las estrategias de aprendizaje el profesor A describe que la estrategia principal de aprendizaje es por descubrimiento, valorando en un mayor porcentaje por los alumnos con un 32% como suficiente. Los profesores B y B1 indican como estrategias: asesorías individuales para resolver problemas en el documento, dramatizaciones, elaboración de mapas, realizar entrevistas, visitas a la UNAM, a la Dirección General de Orientación Educativa, exposición de clase por parte de los profesores y exploración de intereses, valorando los alumnos con un 32% como regular. El profesor C indica como estrategias de aprendizajes: indicación de qué van hacer, tareas, marca tiempos, realiza asesorías, en pequeños grupos e individuales, negociación en la forma de trabajo, lecturas básicas del tema elegido, revisión de documentos, revisión en la organización de la información, pertinencia de la información presentada, les presenta ejemplos de documentos, lectura de apartados de selección de sujetos y tipos de instrumentos, revisión de análisis de congruencia entre objetivos, sustento teórico, método, propuesta del análisis de la información, revisión de la presentación del documento, revisión de la presentación del documento, da preguntas guías para la elaboración de la justificación, revisión de reportes de investigación, lleva ejemplos de reportes, elaboración de reportes de investigación, realización de sabanas de información, exposiciones por los alumnos y talleres de juego. Valorando los alumnos en esta categoría en su mayoría con un 66% como excelente. Con lo que se puede asumir que los alumnos califican con un mayor porcentaje en la más alta calificación aquellas estrategias descritas con mayor diversidad para crear las habilidades necesarias para la elaboración de su trabajo de tesis, como en el caso de los profesores B, B1 y C, siendo calificado con menor valoración la estrategia que implica un aprendizaje por descubrimiento de los alumnos, como el mencionado por el profesor A.

En la categoría de Recursos Didácticos los profesores coinciden en su mayoría en ocupar los mismos recursos didácticos, que son a los que tienen acceso por parte de la Universidad: el cañón, el pizarrón electrónico, libros y revistas. Y otros que son recursos propios de los profesores como en el caso del profesor A siendo la laptop, agenda y fotocopias del APA. Para el caso del profesor B presentaciones al final del curso. Para el profesor B1 además de los ya mencionados aporta películas. Y para el profesor C aparte de lo mencionado como recurso que les proporciona la Universidad, emplea la computadora. La calificación otorgada por los alumnos a esta evaluación, es 34% con la valoración de muy bien para el profesor A, 34% como suficiente para el profesor B y con un empate entre excelente y muy bien con 40% para el profesor C. Siendo muy parecidos los recursos empleados entre los profesores, la calificación otorgada por los alumnos varía más por el profesor al que se refiere.

Para la categoría Actividades Extracurriculares el profesor A, comenta que hace invitaciones a eventos, invita catedráticos de otras Universidades, combina a los alumnos con los de otros niveles, grupos o Universidades, los ve en otros lugares que no son la Universidad. Los profesores B y B1 no opinaron al respecto. Y para el profesor C las actividades extracurriculares son: congresos, coloquios y eventos que tengan que ver con su tema, entregando un reporte del mismo. Para esta categoría fue valorada con 27% como muy bien para el profesor A, 38% en regular para el profesor B y B1; un 54% en excelente para el profesor C.

Por último en la categoría Evaluación la profesora A indica evaluar a los alumnos con criterios ya acordados previamente con los alumnos y con productos terminados, además según el nivel de significatividad de lo que hicieron y cómo lo hicieron. También utiliza la coevaluación y la autoevaluación. Valorando los alumnos con una mayoría en 27% con la valoración muy bien. Para el profesor B evalúa con resultados. El profesor B1 evalúa con participación, interés por tareas, otorgándoles un porcentaje mayor de 38% como regular. Y el profesor C indica evaluar en función de los productos y si esta en posibilidad de entrar su trabajo

final a la Comisión de Titulación, es allí donde hace diferencias de calificaciones bajas o altas, así como con las presentaciones realizadas por los alumnos, otorgándole una calificación de 54% en la valoración de excelente.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Al término de esta evaluación y después de haber revisado y analizado los resultados obtenidos, se retoman los objetivos de evaluación y se mencionan los hallazgos más significativos.

Se analiza la práctica docente partiendo de seis categorías: dominio de los contenidos de la materia, organización de la clase, dominio de las estrategias de aprendizaje, recursos didácticos, actividades extracurriculares y evaluación, estas permitieron tomar en cuenta la opinión de los alumnos para saber si consideran que el desempeño de su profesor dentro de cada categoría es excelente, bueno, suficiente, regular, malo, no aplica y algunos omitieron su respuesta, encontrando como hallazgos significativos que:

Los alumnos califican y valoran con opiniones más favorables al dominio de contenidos cuando estos son más dirigidos, que cuando los profesores asumen que ya deberían de contar con conocimientos y habilidades en la realización del proyecto de tesis.

Los alumnos califican y describen con opiniones más favorables cuando la organización de la clase permite tener un trabajo en colectivo dirigido por el profesor, así como en asesorías individuales pero después regresar a un trabajo colectivo para seguir trabajando temas nuevos, como la elaboración de una parte en específico de la tesis como el método e instrumentos, etc.

Los alumnos califican en la más alta calificación, aquellas estrategias descritas con mayor diversidad para crear las habilidades necesarias para la elaboración de su trabajo de tesis, observando una vez más que la forma más guiada por el maestro es la que los alumnos valoran con mayor calificación y con mejores opiniones de aceptación. Asimismo valoran con buenas calificaciones y opiniones

positivas a aquellas estrategias de aprendizaje empleadas por los profesores, que describen mayor diversidad.

Las categorías de análisis también fueron tomadas en consideración, para que los docentes detallaran su práctica encontrando lo siguiente:

Todos los profesores entrevistados coinciden que los alumnos no cuentan con los conocimientos previos, asimismo dicen que no cuentan con las habilidades de investigativas, que debieron haber sido desarrolladas en el transcurso de la carrera.

Los profesores consideran que debería haber más apoyo al profesorado, en lo que se refiere a capacitación, apoyo académico, estrategias de aprendizaje, atención en el área emocional y mayores herramientas procedimentales, ya que ellos necesitan el uso de los salones de cómputo en el trabajo de los seminarios, sin embargo, no es una herramienta que se asigne al profesor, sino que se tiene que estar solicitando a disposición de las aulas, estos apoyos se verán reflejados en la mejora de sus prácticas docentes.

También opinan que los programas necesitan ser actualizados, debería existir mayor flexibilidad en la aceptación algunos proyectos de Tesis de los estudiantes, por parte de la Coordinación de titulación, los ejes temáticos que se manejan deberían ser más amplios y no tan reduccionistas.

Los profesores cuentan con los mínimos recursos didácticos para poder llevar a cabo su práctica docente por lo que emplear otros recursos más, tienen que ser por parte de los recursos de los profesores. Pero en las opiniones de los alumnos aunque sean los mismos o muy parecidos, los recursos son valorados en distintas formas dependiendo del profesor que se trate.

Otros hallazgos encontrados en forma muy reiterativa descritos por los alumnos en el cuestionario en la parte de preguntas abiertas, son los que se refieren al aspecto afectivo-emocional y de autoestima que se ve involucrado en la realización de su documento final y en que muchas ocasiones afecta en el éxito de la terminación y presentación de este en la Comisión de Titulación. Encontrando comentarios como: tener entusiasmo, generar un buen clima en el aula, hay dificultades en la comunicación, hay clima de discordia en la clase, dificultad a enfrentarse a un trabajo solo, mejor comunicación con los alumnos, mayor tolerancia por parte de los profesores a sus alumnos, guiar a los alumnos más de cerca, ser más accesibles, encontrar ayuda en muchas situaciones, brindar más apoyo, la retroalimentación me ayudó a la elaboración de la tesis, no darse por vencido a la primera vez, impacto en la autoestima, buscar alternativas para resolver dudas, la dinámica cuando dos profesoras dan los seminarios no hay acuerdos entre ellas, no hay apoyo constante, más empatía a las necesidades de los alumnos, mejor trato en la crítica de los trabajos, tono de voz al señalar errores, mayor seguridad. Son indicadores que dan pie para indagar con mayor profundidad en posibles futuras investigaciones.

Otras cuestiones que también se ven involucradas en la realización y culminación del trabajo de tesis, descrito por los alumnos y el éxito de este para titularse, tiene que ver por situaciones intrínsecas y factores externos que se ven involucrados, como los que a continuación describen los alumnos con comentarios como los siguientes: falta de tiempo para investigar, dedicar tiempo al trabajo de tesis, poca información sobre sus temas, situaciones personales, no era el seminario de su interés, pocas habilidades para investigar, no saber elegir un tema, no tener conocimientos para realizar un instrumento, falta de tiempo para leer, respetar la opinión del autor, no encontrar información suficiente, no encontrar temas referentes al proyecto de tesis en la biblioteca de la Universidad, los alumnos deben de mejorar.

Tanto los alumnos como los maestros coinciden en la opinión de que los alumnos en su mayoría no llegan a los Seminarios de Tesis y Seminarios de Concentración, con las habilidades y conocimientos necesarios para la realización de un trabajo de Tesis. Por lo que se encuentra dificultad para realizarlo y terminarlo con la calidad suficiente para presentarlo en la Comisión de Titulación y así poderse titular con él.

De acuerdo al objetivo que hace referencia a describir la opinión de los alumnos sobre la práctica docente las aportaciones más relevantes indican que los maestros deben contar con ciertas características que le ayuden para guiar la formación profesional de los alumnos, dichas características son: buena preparación académica, que aporten comentarios a los alumnos que los retroalimenten para reflexionar y a darle un seguimiento lógico a la investigación, proporcionar autonomía, fomentar una buena motivación ayudando al autoestima, domina los contenidos de la clase, ser flexible, que sea responsable, buena organización de la clase, experiencia basta en la enseñanza y asesoría de tesis, buen manejo de las dinámicas de grupo, fomenta el dialogo y la crítica constructiva, proporcionar asesorías claras.

Otro elemento importante que se puede retomar de este objetivo, son las debilidades que los alumnos identifican dentro de las prácticas docentes tales como: la falta de estrategias de aprendizaje, poca flexibilidad, poca tolerancia, poco tiempo para trabajar, divergencia en sus opiniones, apertura limitada en los temas, poco dominio en los contenidos, sugieren poca bibliografía, poca actualización en el material tecnológico, asesorías poco claras, el trato con los alumnos es ofensivo, escasa información de algunos temas.

De forma general se menciona que los docentes tienen una idea aceptable de los cuestionarios de opinión de los estudiantes, considerándolos como herramienta que les puede ofrecer información de su práctica docente, y así mejorarla. De igual manera se ve reflejado en el cuestionario aplicado a los alumnos que estos tienen

una buena aceptación para resolver los cuestionarios de opinión para evaluar la práctica docente, puesto que consideran que por medio de ellos pueden hacer valer su opinión, los relacionan con un medio de expresión favorable.

De acuerdo a la evaluación realizada a las prácticas docentes y a los resultados encontrados, creemos que podrían ser útiles para realizar nuevas investigaciones, relacionadas a los temas que se manejaron en este trabajo. Algunos ejemplos de investigaciones posteriores, podrían ser los siguientes:

El conocer con amplitud los elementos que se involucran en la interacción profesor- alumno-profesor-grupo son significativos en el proceso de aprendizaje reflejándose en la opinión que tiene los alumnos de sus profesores.

Se sugiere proporcionar la información recabada en esta evaluación a los profesores, alumnos y directivos, con la firme idea de que sea de utilidad en la toma de decisiones en pro de un perfeccionamiento de su práctica, si así lo considera necesario, adecuado o pertinente.

Esperando que estas conclusiones sean sustanciosas y sirvan para la reflexión, damos por terminado este trabajo evaluativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, C.H. (1985). Tesis. México. Departamento de Investigaciones educativas. DIES. IPN.

American Psychological Association. (2002). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (Chávez, M.M., Padilla, S.G., Inzurza, S.M. & Jiménez T.J.A. Trads) (2a. ed.). México: Manual Moderno. (Trabajo original publicado en 2001).

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica. México: Colección Biblioteca de la Educación Superior.

Castillo, A.S. & Cabrerizo, D.J. (2003). Evaluación Educativa y Promoción Escolar. España: Pearson Educación.

Cardona A.J., (1994). Metodología innovadora de evaluación de centros educativos. España: Sanz y Torres.

Cicero, F. (2000). Teoría y Técnica de la Entrevista. México

CIEES (2006). Informe de evaluación diagnóstica. Licenciatura en Psicología Educativa. Unidad Ajusco. México: CIEES.

Cerda, G. H. (2003). La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares, Bogotá, D.C. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Fernández, A. (1991). La Evaluación de trabajo académico. Perfiles Educativos, Núm. 53-54

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción. México: Paidós

Garanto, A. J. (1989). Modelos de evaluación de programas educativos, en, La evaluación de programas educativos. Madrid: Escuela Española.

Grados, E. (2000). La entrevista en las Organizaciones. México: El Manual Moderno.

Jiménez, B., Bordas, I., Coronel, J.M., Domínguez, G., Gaírín, J., Pío, G.A., Santos, M.A., Tejada, J., (Eds) (2000). Evaluación de programas, centros y profesores. España: Síntesis S.A. (pp. 27-34).

Marcelo, G.C.; Estebaranz, A.; Imbernón, F.; Moreno, M., Mingorance, P., Montero, L. & Villa, A. (2001). La función docente España: Edit. Síntesis S.A.

Navarro, G.C. (coord.) (2006). La mala educación en tiempos de la derecha: política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox. México: Porrúa.

Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa, España: Ediciones Mensajero.

Reyes, A.G. (1999) Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases. México: Trillas.

Rosales, C. (2000). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Nancea.

Rueda, M. B. (2004) (coord). ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencia en México, Canadá, Francia, España y Brasil. [Memoria] México: ANUIES.

Rueda M. & Díaz F. (coord) (2004). La evaluación de la Docencia en la Universidad: perspectiva de la investigación e intervención profesional. México. UNAM: Plaza y Valdés.

Ruiz, B.A., Dzib, A.A. & Aguirre, M.T. (2008). Evaluación del proceso de titulación del Programa Educativo Licenciatura en Psicología Educativa. México. UPN.

Santos, M.A. (1995). Evaluación Educativa 1. España: Aljibe

Sañudo, L. E., (1996b). "Hacia un modelo metodológico para la transformación de la práctica docente", en Mándala, números 5 y 7, México:

Stufflebeam, D.L. & Shinkfield A.J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós.

Universidad Pedagógica Nacional (2001). Evaluación curricular de la Licenciatura en Psicología Educativa, plan 90. México: Autor.

Universidad Pedagógica Nacional (2004). Reporte de autoevaluación de la Licenciatura en Psicología Educativa. México: Autor.

Zabala A. (1999). La práctica educativa. Cómo enseñar. España: Graó

ANEXO 1

VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS PROFESORES DE SEMINARIO DE CONCENTRACIÓN I Y SEMINARIO DE TESIS I

GUIA DE ENTREVISTA A PROFESORES

La presente guía de entrevista tiene el objetivo de recabar información sobre cómo el profesor desarrolla su práctica docente de las asignaturas de Seminario de Concentración y/o Seminario de Tesis, así como considerar algunos factores que se involucran en este proceso.

NOTA: Lo información recabada en esta entrevista guardara en anonimato el nombre del profesor.

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Nombre del entrevistador: _____

I. Datos generales

- 1.1 Sexo (F) (M)
- 1.2 Edad (opcional): _____
- 1.3 Edo. Civil: _____
- 1.4 Formación profesional: _____
- 1.5 Tiempo ejerciendo la docencia: _____
- 1.6 Cursos o talleres actuales: _____
- 1.7 Seminarios que imparte actualmente: _____
- 1.8 Semestres que ha impartido el seminario consecutivamente: _____
- 1.9 Tipo de contratación: _____
- 1.10 Trabaja en la docencia en otras escuelas: _____

II. Contenidos y objetivos

- 2.1 ¿La Universidad le proporciono curso o cursos de inducción de las asignaturas del programa de Seminario de Concentración I y Seminario de Tesis I?
- 2.2 ¿Utiliza el programa de la Asignatura de Seminario de Concentración para diseñar su práctica docente?
- 2.3 ¿Utiliza el programa de la Asignatura de Seminario de Tesis para diseñar su práctica docente?
- 2.4 ¿Toma en cuenta los objetivos de aprendizaje de los programas para diseñar su práctica docente?
- 2.5 ¿Cómo planea su práctica docente para alcanzar los objetivos particulares y generales de aprendizaje del programa de la asignatura de Seminario de Tesis I?
- 2.6 ¿Cómo planea su práctica docente para alcanzar los objetivos particulares y generales de aprendizaje del programa de la asignatura de Seminario de Concentración I?
- 2.7 ¿Utiliza algún formato para registrar su planeación? ¿Qué componentes utiliza (ejemplo: tiempo, días, horas, temas, contenidos, actividades, tareas, etc.)?
- 2.8 ¿Qué temporalidad tiene su planeación?
- 2.9 ¿Cómo distribuye el tiempo en cada sesión?
- 2.10 ¿Utiliza las lecturas de la antología?
- 2.11 ¿Utiliza otros textos adicionales?

III. Estrategias de aprendizaje

- 3.1 ¿Qué estrategias de aprendizaje considera que facilitan el logro de los objetivos de aprendizaje de los Seminarios?
- 3.2 ¿Cual de esas estrategias utiliza en los seminarios que imparte actualmente?
- 3.3 ¿Considera que los alumnos deban tener explícitos los objetivos de aprendizaje en cada tema tratado?
- 3.4 ¿En su práctica docente, cuál es la estrategia que considera más idónea para disipar las dudas de sus alumnos?
- 3.5 ¿Considera que dentro de su práctica docente debe indagar los conocimientos previos de los alumnos para formular los temas trabajados? ¿Cómo los utiliza?
- 3.6 ¿De qué recursos didácticos se apoya para alcanzar con los objetivos de aprendizaje?
- 3.7 ¿Proporciona a los alumnos un calendario de los contenidos del curso u objetivos de aprendizaje?
- 3.8 ¿En su práctica docente incluye que los alumnos entreguen productos en el transcurso o fin del curso? (en caso que conteste afirmativamente) ¿Nos podría mencionar cuales son?
- 3.9 ¿En su planeación incluye que los alumnos realicen tareas o trabajos extracurriculares? (en caso que conteste afirmativamente) ¿Nos podría mencionar algunos ejemplos de los que incluye en su práctica docente?
- 3.10 ¿Cómo considera dentro de su práctica docente que los alumnos lleven a la práctica lo aprendido en su carrera profesional? ¿Cómo lo logra?
- 3.11 ¿En su práctica docente como se beneficia del trabajo grupal? (bondades del trabajo grupal)

IV. Evaluación

- 4.1 ¿Cómo realiza las evaluaciones parciales y generales del curso?
- 4.2 ¿Qué elementos considera para valorar esas evaluaciones?
- 4.3 ¿Considera las opiniones de los alumnos para estructurar su evaluación? ¿Por qué?
- 4.4 ¿Toma en cuenta la autoevaluación de los alumnos dentro de su evaluación?
- 4.5 ¿En su opinión cómo considera que sí se alcanzaron los objetivos de aprendizaje?
- 4.6 ¿En su práctica docente considera que a los alumnos que hayan perdido alguna evaluación por alguna causa que puedan recuperarla través de otra evaluación?
- 4.7 ¿Podría describir lo que hizo en su última sesión de Seminario?
- 4.8 ¿Podría describir lo que hizo en su última sesión de Concentración?

ANEXO 2

VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS PROFESORES DE SEMINARIO DE CONCENTRACIÓN I Y SEMINARIO DE TESIS I

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS

El presente cuestionario tiene el objetivo de valorar la práctica docente de las asignaturas Seminario de Concentración I y Seminario de Tesis I, así como considerar algunos factores que se involucran en este proceso, agradeceremos contestes el siguiente cuestionario respecto a tu experiencia.

I. Datos generales

Fecha de aplicación: _____

Sexo (F) (M)

Edad: _____

Seminario: _____

II. Acciones y actitudes

Instrucciones: De las siguientes afirmaciones, contesta marcando de acuerdo a tu valoración con respecto la práctica docente de tu profesor en clase. Ex= Excelente; MB= Muy bien, S= Suficiente, R= Regular, M= malo o insuficiente, X= no se realiza o no aplica

El profesor inicia puntual su clase	Ex	MB	S	R	M	X
El profesor falta a clases	Ex	MB	S	R	M	X
El profesor termina puntualmente la clase	Ex	MB	S	R	M	X
Utiliza todo el tiempo destinado a cada clase	Ex	MB	S	R	M	X
Es sistemático en sus clases	Ex	MB	S	R	M	X
Se muestra prepotente ante sus alumnos	Ex	MB	S	R	M	X
Resuelve dudas de los alumnos	Ex	MB	S	R	M	X
Da la palabra a los alumnos	Ex	MB	S	R	M	X
El clima que se siente en clase es de confianza para expresar dudas y comentarios	Ex	MB	S	R	M	X
Se dirige respetuosamente a los alumnos	Ex	MB	S	R	M	X
El clima que se genera en el aula es propio para que se den los aprendizajes del curso	Ex	MB	S	R	M	X
Capta la atención de sus alumnos cuando expone un tema	Ex	MB	S	R	M	X
Retroalimenta las participaciones de los alumnos	Ex	MB	S	R	M	X
Habla claro y con voz adecuada para que todos escuchen	Ex	MB	S	R	M	X
Motiva a los alumnos en su desempeño estudiantil	Ex	MB	S	R	M	X
Se desplaza por el salón cuando se dirige a los alumnos	Ex	MB	S	R	M	X
Exige silencio para hablar	Ex	MB	S	R	M	X
Da explicaciones lógicas y concretas	Ex	MB	S	R	M	X

III. Con relación a las estrategias de aprendizaje

Instrucciones: De las siguientes afirmaciones, contesta marcando de acuerdo a tu valoración con respecto la práctica docente de tu profesor en clase. Ex= Excelente; MB= Muy bien, S= Suficiente, R= Regular, M= malo o insuficiente, X= no se realiza o no aplica

El profesor hace que los alumnos expongan el tema del día	Ex	MB	S	R	M	X
Da de forma explícita los objetivos de aprendizaje al inicio del curso	Ex	MB	S	R	M	X
Da de forma explícita los objetivos de aprendizaje en el transcurso del curso	Ex	MB	S	R	M	X
Hace intervenciones en clase para que queden entendidos los temas	Ex	MB	S	R	M	X
Hace preguntas directas a los alumnos	Ex	MB	S	R	M	X
Hace preguntas de reflexión	Ex	MB	S	R	M	X
Hace uso de material didáctico	Ex	MB	S	R	M	X
Hace preguntas de confrontación	Ex	MB	S	R	M	X
Hace dinámicas grupales	Ex	MB	S	R	M	X
Pide investigación del tema trabajado	Ex	MB	S	R	M	X
Pide trabajos y/o actividades extracurriculares	Ex	MB	S	R	M	X
En sus tareas o trabajos escolares que pide involucra la teoría y la práctica	Ex	MB	S	R	M	X
Promueve el aprendizaje individual	Ex	MB	S	R	M	X
Orienta como realizar búsquedas de información	Ex	MB	S	R	M	X
Orienta como realizar las tareas y trabajos escolares	Ex	MB	S	R	M	X
Proporciona bibliografía de los temas trabajados	Ex	MB	S	R	M	X

IV. Contenidos y objetivos de aprendizaje

Instrucciones: De las siguientes afirmaciones, contesta marcando de acuerdo a tu valoración con respecto la práctica docente de tu profesor en clase. Ex= Excelente; MB= Muy bien, S= Suficiente, R= Regular, M= malo o insuficiente, X= no se realiza o no aplica

Toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para desarrollar los contenidos	Ex	MB	S	R	M	X
Las estrategias de aprendizaje que utiliza el profesor promueven que se aprendan los contenidos del programa.	Ex	MB	S	R	M	X
Revisan los contenidos u objetivos en los tiempos designados a cada seminario	Ex	MB	S	R	M	X
Utiliza una calendarización de los contenidos	Ex	MB	S	R	M	X
Da de forma explícita los objetivos de aprendizaje al inicio del curso	Ex	MB	S	R	M	X
Da de forma explícita los objetivos de aprendizaje en el transcurso del curso	Ex	MB	S	R	M	X
Hace intervenciones en clase para que queden entendidos los contenidos	Ex	MB	S	R	M	X
Proporciona lecturas de los contenidos	Ex	MB	S	R	M	X
Utiliza lecturas adicionales a los del programa	Ex	MB	S	R	M	X
Utiliza bibliografía actualizada	Ex	MB	S	R	M	X
Presenta los contenidos de forma jerarquizada	Ex	MB	S	R	M	X
Los contenidos expuestos en clase corresponden a los del programa	Ex	MB	S	R	M	X
Retoma contenidos una vez trabajados	Ex	MB	S	R	M	X
Se alcanzan los objetivos de aprendizaje sugeridos en los programas	Ex	MB	S	R	M	X
Se tratan otros contenidos ajenos al curso	Ex	MB	S	R	M	X
El profesor correlaciona los contenidos del curso con otros	Ex	MB	S	R	M	X

temas del mismo curso						
Hay relación de los objetivos de aprendizaje con los contenidos	Ex	MB	S	R	M	X

V. Evaluación

Instrucciones: De las siguientes afirmaciones, contesta marcando de acuerdo a tu valoración con respecto la práctica docente de tu profesor en clase. Ex= Excelente; MB= Muy bien, S= Suficiente, R= Regular, M= malo o insuficiente, X= no se realiza o no aplica

Da a conocer la forma de evaluación del curso al inicio del semestre	Ex	MB	S	R	M	X
Toma en cuenta a los alumnos para diseñar la evaluación del curso	Ex	MB	S	R	M	X
Realiza examen (s) para evaluar el curso de forma general	Ex	MB	S	R	M	X
Toma en cuenta las tareas o trabajos escolares en la evaluación del curso	Ex	MB	S	R	M	X
Toma en cuenta las asistencias en la evaluación del curso	Ex	MB	S	R	M	X
Toma en cuenta las participaciones en la evaluación del curso	Ex	MB	S	R	M	X
Toma en cuenta actividades extracurriculares en la evaluación del curso	Ex	MB	S	R	M	X
Toma en cuenta las prácticas en la evaluación del curso	Ex	MB	S	R	M	X
Toma en cuenta la autoevaluación de los alumnos en su evaluación	Ex	MB	S	R	M	X
Toma en cuenta las exposiciones de los alumnos en la evaluación	Ex	MB	S	R	M	X
Son claros los puntos considerados en la evaluación de tareas o trabajos escolares	Ex	MB	S	R	M	X
Son claros los puntos considerados en la evaluación de los exámenes	Ex	MB	S	R	M	X
Intervienen otros factores que no corresponden a los considerados dentro de las evaluaciones hechas en el curso	Ex	MB	S	R	M	X
La evaluación corresponde con los contenidos vistos en el curso	Ex	MB	S	R	M	X
Deja trabajos o tareas extraordinarias para recuperar puntos en evaluación	Ex	MB	S	R	M	X
Deja trabajos o tareas extraordinarias para evaluar a alumnos irregulares de asistencia	Ex	MB	S	R	M	X

III. Preguntas abiertas

Instrucciones: Contesta los siguientes reactivos de acuerdo a tu criterio y explica el porque de tu respuesta.

I. ¿Qué opinas de la práctica docente de tu profesor?

II. ¿Qué cosas significativas han generado en ti la práctica docente de tu profesor?

III. ¿Con que dificultades te has enfrentado en estos seminarios?

IV. ¿Qué elementos de la práctica docente de tu profesor consideras que debería mejorar?

V. Tu opinión al instrumento:

Gracias por su colaboración.