JAVIER LOREDO ENRÍQUEZ
COORDINADOR

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

EDITORIAL PORRÚA
AV. REPÚBLICA ARGENTINA, 15

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÉXICO, 2008

Derechos reservados © 2000, por
Javier LOREDO ENRÍQUEZ
Rómulo Valdez núm. 92,
Col. Presidentes Ejidales
04470 México, D. F.

Las características de esta edición son propiedad de
EDITORIAL PORRÚA, S. A. de C. V. — 8
Av. República Argentina, 15, 06020 México, D. F.

Queda hecho el depósito que marca la ley

ISBN 970-07-2386-0

IMPRESO EN MÉXICO
PRINTED IN MEXICO

Evaluación de la docencia, ese espejo que refleja nuestra imagen a partir de la mirada del otro; habilidades, actitudes, formas de ser y de comunicar, imagen que por momentos nos conduce a la autocomplacencia, imagen que en ocasiones molesta e incomoda, pero al fin y al cabo, imagen necesaria.

Evaluación de la docencia, la puerta que nos posibilita un reencuentro con el análisis y la reflexión de la práctica docente.

JAVIER LOREDO ENRÍQUEZ

PRESENTACIÓN

Evaluar es importante, casi nadie parece negar este hecho hoy en día; por doquiera se habla de la necesidad de la evaluación En el campo de la educación, la evaluación siempre ha estado presente; en un principio, tal vez sólo en forma de interrogantes que se tornan en cuestionamientos naturales tales como: ¿sirve lo que estoy haciendo?; ¿lo estoy haciendo bien?; ¿los alumnos realmente aprenden lo que enseño?

La preocupación por responder a estas interrogantes abre el espacio a la evaluación del aprendizaje, que durante siglos fue la única forma que se instituyó para saber qué se estaba logrando con los estudiantes. Esta postura reduccionista permaneció largamente, considerando que la única fuente susceptible de ser evaluada era el estudiante. Hay que reconocer que en este tipo de evaluación se han tenido importantes avances; el mecanismo de sólo medir la memorización como el resultado de la enseñanza y la confusión tradicional de asociar al aprendizaje con la memorización, afortunadamente fueron superadas, aunque no hace muchos tiempo.

En años más recientes se reconoce que la educación es un proceso sistémico, y por tanto, que es posible evaluar otros elementos que intervienen en ella. Así surge la evaluación de planes y programas de estudio que más tarde se ampliaría a la evaluación curricular, lo cual significó, esencialmente, que los contenidos de los programas (que algún iniciado había determinado como los idóneos), podían ser cuestionados. Sabemos que un programa se constituye por varios aspectos (objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, material de apoyo, evaluación del aprendizaje y referencias); decir que lo evaluamos, implicaría analizar todos estos aspectos, sin embargo, muchas veces dicho análisis se limita al contenido.

En las últimas décadas se han enfatizado muchas otras evaluaciones: la de los docentes, la institucional, la de centros educativos, etc. Por su parte, la evaluación de la docencia en educación

superior cuenta su historia en sólo unas décadas, y a pesar de ser reciente, ésta ha evolucionado rápidamente. Podemos decir que aún sufre un parto prolongado, al quererse diferenciar de los otros tipos de evaluaciones y buscar un reconocimiento para no ser tratada como un simple componente, sino como el camino que nos lleva a conocer mucho de lo que sucede en el aula y a comprender por qué sucede.

Reconocer a la evaluación de la docencia como objeto de estudio, es generarle un espacio de análisis y reflexión en el campo de la educación.

Debido a la función que ha venido cumpliendo la evaluación docente en las instituciones de educación superior, con una connotación de administración y control, es considerada por los propios maestros como ineficaz y poco satisfactoria. Se ponen en tela de juicio muchos aspectos, que van desde el diseño del instrumento, y en particular, la validez y confiabilidad de los reactivos utilizados y la representatividad de lo que se quiere evaluar, hasta el uso que se hace de los resultados, pasando por la forma en que se aplica, e incluso, dudando de quien lo aplica.

Como podemos ver, las interrogantes son muchas y siendo la evaluación docente una tarea tan importante y necesaria, nos motiva a trabajar sobre ella. Son estas preguntas las que dan sentido al hecho de tomar a la evaluación docente como objeto de estudio.

Hacer un alto en el camino, reflexionar sobre su función, buscar reorientar su objetivo, convertirla en un proceso participativo con los propios involucrados, darle mayor sentido a los reactivos en función de lo que pasa en el aula, establecer el uso positivo de los resultados con miras a la retroalimentación y conectar ésta a las acciones de mejora, es la razón de ser del presente libro.

Si la evaluación docente se entiende como una actividad de investigación, los resultados y los hallazgos que se vayan encontrando, serán un elemento coadyuvante al desarrollo profesional del docente, estos resultados servirán para guiar y mejorar la enseñanza, y como consecuencia, reforzarán la calidad del currículo. Es con esta finalidad que se exponen en el presente volumen diversos trabajos de investigación en torno a la evaluación de la docencia.

El medio más empleado para realizar la evaluación docente ha sido, por tradición, el cuestionario de opinión aplicado a los alumnos, por ello todos los trabajos del presente volumen se preocupan por el análisis y transformación de este tipo de instrumento. Ello no significa, de ninguna manera, que se considere a dichas encuestas como el único medio para obtener información, por el contrario, pensamos que el proceso de evaluación debe ser integral, de tal suerte que deberá incorporar otros medios e informantes, como son: la autoevaluación, la opinión de coordinadores o jefes de departamento, así como la observación de pares, permitiendo así el cruzamiento de la información, el análisis conjunto entre evaluadores y docentes para ir desarrollando propuestas de mejora al proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es cierto que las opiniones de los alumnos pueden ser subjetivas y estar influidas por diversos factores (alguna experiencia positiva o negativa, mayor o menor empatía con el profesor, resultados obtenidos en el curso, etc.), sin embargo, como lo expresan especialistas en el tema (Tirado, 1990, De la Orden, 1990, Zabalza, 1990, entre otros), el alumno es una excelente fuente de información, son ellos quienes pasan la mayor parte del tiempo con los profesores, quienes perciben directamente la intención positiva o negativa del maestro, la ausencia o presencia de la planeación del curso, las habilidades de comunicación, la coherencia y justicia de la evaluación. Son observadores naturales *in situ,* es decir, los únicos que pueden observar las cosas que suceden en el aula con plena confianza y espontaneidad; son los usuarios y eso los convierte en los informantes de primera mano, a todas luces irremplazables.

A lo largo de los diferentes trabajos que aquí se presentan, veremos acercamientos a la problemática de la evaluación docente y, en muchos casos, a la búsqueda de explicaciones o respuestas sobre su legitimidad: ¿debemos o podemos evaluar?, ¿es ética la evaluación?, ¿cuál es su finalidad?, ¿para qué nos sirve evaluar?, ¿es realmente un beneficio para el maestro como persona? Encontraremos, por otro lado, inquietudes en cuanto a los aspectos conceptuales que se reflejan en las discusiones de las definiciones y posturas teóricas que dan sustento a la evaluación docente, así como desde lo metodológico y técnico; en el quehacer del diseño de los instrumentos; en la búsqueda de integración de los enfo-

ques cuantitativos y cualitativos y el respeto de los principios de la objetividad; la validez y la confiabilidad que rescatan la adecuada interpretación de las situaciones, el contexto, la explicación y reconocimiento de múltiples realidades.

Ahora bien, la dificultad de evaluar la función docente nos lleva a pensar en ella con mayor detenimiento; debemos reflexionar desde lo epistemológico, lo axiológico, lo teórico, lo metodológico y lo instrumental. Es en este marco que surge el seminario de Evaluación docente como parte de los cursos del *Doctorado en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa* que la Universidad Anáhuac ofrece en convenio con la Universidad Complutense de Madrid. Dicho seminario, tiene como objetivos, que los doctorandos elaboren un trabajo de investigación donde puedan recuperar el análisis y los componentes teórico-metodológicos del seminario cursado y que diseñen, conforme al enfoque adoptado, la propuesta de un instrumento de evaluación que responda a necesidades reales de la institución en la que laboran.

Los trabajos realizados fueron sumamente interesantes, lo que me despertó como docente de dicho curso fue el interés por divulgar las propuestas que habían configurado. Así, después de una selección, se invitó a los doctorandos a transformar su trabajo en un artículo de difusión. Ciertamente mucha información quedó fuera, pero en un esfuerzo de síntesis los artículos que constituyen el presente libro, ofrecen un interesante acercamiento a la esencia de sus propuestas.

Como lo anuncia el título del presente volumen, todos los trabajos se desarrollan para la educación superior y se caracterizan por presentar la propuesta de un instrumento de evaluación docente, considerando las necesidades y particularidades del contexto en el que se ubican. Algunos de los instrumentos ya fueron probados y analizados; otros se limitan a presentar el sustento teórico-metodológico del instrumento diseñado.

Los estudiantes del doctorado provienen de diferentes instituciones, por lo que las propuestas reflejan una rica diversidad de universidades tanto públicas como privadas, y a su vez, las diferentes áreas de las ciencias exactas o de las ciencias sociales y humanidades.

Cabe aclarar que el único artículo que no emana de los estudiantes del doctorado es el que se titula *Evaluación de la docencia*

en educación superior, una propuesta integral y humanista, el cual corresponde al trabajo de un equipo interdisciplinario que fue constituido *ex profeso* en la Universidad Anáhuac para el diseño de la mencionada propuesta. Por ser justamente un equipo de investigación que viene trabajando sobre la temática que nos ocupa, además de formar parte de la institución que ofrece el programa de Doctorado en Educación antes citado, consideré pertinente la incorporación del mismo, el cual se encuentra, al igual que el resto de las investigaciones, sujeto a los lineamientos solicitados.

Por otro lado, independientemente de que cada artículo inicia con un resumen, quisiera aprovechar este espacio introductorio para presentar un breve comentario que oriente en forma global al lector de esta obra:

Evaluación Integral de la docencia: una propuesta formativa y humanista, de un equipo de académicos de la Universidad Anáhuac, presenta, en forma sintética, el proceso de investigación que los autores han llevado para desarrollar, como lo alude el título, una propuesta formativa y humanista. Es importante aclarar que el trabajo aún está en proceso para conformar la misma, por lo que se concreta en dar a conocer el instrumento diseñado para evaluar a los docentes a partir de la opinión de los alumnos, dejando claros los antecedentes, principios y marco teórico-metodológico que sustentan la propuesta.

Una propuesta para la evaluación docente en el nivel de posgrado, de Magdalena Fresán, ubica una problemática bastante generalizada como lo es el hecho de evaluar el desempeño de los profesores de posgrado con los mismos instrumentos que se aplican en licenciatura, siendo que los objetivos formativos y por tanto las formas de actuar y relacionarse entre estudiantes y profesores son diferentes entre uno y otro nivel educativo. El artículo caracteriza el desempeño en los posgrados, a partir de diferenciar seminarios, talleres de investigación, asesorías de tesis, etc., haciendo énfasis en las habilidades que los profesores deben desarrollar, como la capacidad de búsqueda, selección, interpretación, integración, y en muchos casos, la aplicación de los conocimientos adquiridos a una realidad concreta.

Uno de los objetivos centrales de posgrado es propiciar la autonomía intelectual, lo que implica que el graduado tenga la capacidad de generar propuestas originales a problemas de la reali-

dad o interrogantes de la ciencia, pero, sobre todo, que el estudiante no dependa de sus maestros o asesores en el proceso decisional conducente al desarrollo del trabajo científico. Por ello, se requiere desarrollar instrumentos que valoren las actitudes y situaciones educativas que propicien dicha autonomía en los alumnos.

Un instrumento de evaluación docente orientado a los procesos de enseñanza, de Jorge Javier Jiménez, parte de una inquietud generada ampliamente por su propia experiencia en cuanto a la evaluación de los docentes que enseñan matemáticas, y en general, materias lógico-deductivas. El autor enmarca su trabajo desde un enfoque de evaluación formativa, cuyo objetivo es exclusivamente la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Reporta la experiencia de un trabajo de campo con la aplicación del instrumento a maestros que voluntariamente quisieron participar en la experiencia. El instrumento diseñado parece dar cuenta sobre la calidad de los profesores de un área en particular, a partir de las opiniones vertidas por los alumnos. El objetivo del instrumento fue la medición de la calidad docente, con base en un "perfil deseado", cuantificado a través de estadísticos moda y media, cuidando de establecer el índice de correlación entre calidad docente y calificación del alumno.

Otros objetivos alternos de esta propuesta fueron proporcionar a la institución donde labora el autor, un modelo alternativo de evaluación con el fin de mejorar la educación, así como ofrecer a los profesores que participaron en el estudio, el perfil que se les estableció, para generar una autocrítica y retroalimentación a su práctica docente en cuanto a la enseñanza de la matemática.

Propuesta de un perfil integral de maestro universitario y de un instrumento para la evaluación del docente, de Javier Vargas, parte del supuesto de que la mejora continua de la calidad de los docentes de una institución universitaria se basa en la evaluación de su desempeño, con fines formativos, a través de la aplicación de un instrumento adecuado. Se reflexiona sobre aspectos importantes para la universidad, como lo es el proceso de selección de los maestros, que aunque sea cuidadoso no garantiza su desempeño como docentes, por lo que es importante contar con un programa de mejora continua, indispensable para que los docentes sean cada vez mejores. Para coadyuvar esta mejora, es necesa-

rio evaluar a los maestros, pero ¿con qué instrumento? Y ¿a partir de qué parámetros?

El autor considera necesario plantear, en un primer momento, un perfil docente acorde a la Universidad, es decir, que responda a la misión, al ideario, a las políticas, etc.; para ello plantea tres ejes fundamentales: 1) conocimientos del profesor, 2) habilidades y destrezas pedagógicas y 3) formación de actitudes y valores. Cada uno de éstos lo desglosa en una serie de indicadores, a partir de los cuales, define el perfil del profesor Anáhuac. En un segundo momento, el autor aborda el diseño del instrumento, con consideraciones sobre la estructura del mismo, sobre la claridad y ponderación de las categorías, así como sobre la definición de las escalas de valor y las implicaciones que éstas tienen. Finalmente se pronuncia en función de los usos de la evaluación para que éstos permitan la retroalimentación del desempeño docente, y por tanto, mejorar así la calidad de la docencia en la universidad.

La evaluación docente basada en estilos de enseñanza, de Patricia Ganem; es interés de la autora iniciar con una caracterización de los aspectos negativos que ha sufrido la evaluación de la docencia, e incluso las deformaciones que en la práctica docente o en la vida escolar dicha evaluación provoca. En su investigación reflexiona sobre la problemática de la formación docente, enunciando muchos de los aspectos que entran en juego en el ejercicio como maestros, además comenta algunas políticas que a nivel nacional e internacional se han generado para la formación y actualización docente y que se quedan más bien en recomendaciones.

El punto central en su propuesta de la evaluación docente, consiste en recomendar que el propio maestro se autobserve, dicha acción le facilitará llegar a la autoevaluación, por lo que la autora describe beneficios y estrategias de la técnica de la observación.

Finalmente, el instrumento que propone maneja un doble canal de información: por un lado, la observación externa (posiblemente un colega o par), y por otro, la autobservación, teniendo como objetivo el valorar procesos y no resultados. El instrumento se sustenta en los modelos o estilos de enseñanza, en particular el de Joyce Weil, por lo que el resultado puede ser

analizado de acuerdo a los siete estilos de enseñanza que plantea por dicho autor.

Un estudio empírico de la relación que existe entre la evaluación docente y el clima escolar, de Diana Galindo y Karen Zwaiman, presenta, en forma sintética, una investigación que tuvo como propósito analizar la relación que existe entre el clima en el salón de clase y la evaluación que hacen los alumnos del docente. La investigación parte de la afirmación que el clima escolar, como la calidad docente, son temáticas sobre las que se ha escrito ampliamente, pero por separado, por lo que poco se ha estudiado sobre la interrelación que guardan entre sí. En la descripción, las autoras nos presentan una conceptualización de ambos términos: el de clima institucional para posteriormente aterrizar en el de clima de clase; asimismo en la investigación se nos presenta la actividad docente y su evaluación, enfatizando el papel del alumno como evaluador. En el cierre de este apartado se analizan, desde diferentes perspectivas, cuál puede ser la relación entre el clima en clase y la labor docente.

La segunda parte del artículo señala los principales aspectos de la investigación realizada en una universidad particular con 314 alumnos que formaban parte de 23 grupos escolares. Se describen los instrumentos utilizados, uno para evaluar la calidad docente que se elaboró en la Universidad Complutense de Madrid y otro para evaluar el clima de clase diseñado por Fraser y Treagust. Por último, los resultados se dividen en dos partes: 1) se dan a conocer las características psicométricas de los dos cuestionarios y 2) los resultados de la relación entre el clima del salón de clase y la evaluación docente.

Evaluación del docente en el marco del PROMEP, de Yolanda Vera; la Secretaría de Educación Pública creó e implementó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que busca mejorar la formación, dedicación y desempeño de los académicos en las instituciones de educación superior, como un mecanismo para mejorar la calidad de éstas. Es en el marco de este programa que la autora se cuestiona sobre las dimensiones o indicadores que deberían evaluarse en los docentes para conocer los avances de dicho programa, o mejor dicho, para evaluar la actividad docente de acuerdo a los lineamientos que fueron establecidos como reflejo de la calidad.

El trabajo se ubica en el contexto de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, concretamente con los académicos de la Facultad de Enfermería. El objetivo no sólo es el diseño de un instrumento de evaluación del desempeño de los profesores, sino el contar con una herramienta que permita sustentar el programa de formación docente.

Además de presentar el paradigma educativo que prevalece en la Facultad de Enfermería, busca determinar las variables, los factores o indicadores del programa de la SEP, a partir de los cuales diseña el instrumento. La autora termina su estudio haciendo una serie de recomendaciones de cómo aplicarlo y cómo analizar los resultados que se obtengan.

Estudio y propuesta de evaluación docente, en el campo de la instrucción musical, de Julio Vigueras; el mundo de la enseñanza de la música es otro y a la vez el mismo. El tipo de relación y comunicación docente-alumno adquiere una buena gama de particularidades, sin embargo, en esa estrecha relación hay mucho de lo pedagógico. El autor apunta el escaso trabajo que se hace en cuanto aspectos pedagógicos en las escuelas de enseñanza musical y en particular la ausencia de reflexiones de cómo debería o podría ser evaluada la práctica docente en este ámbito.

El proceso que se vive en la enseñanza musical genera otras interrogantes sobre lo esencial a evaluar y plantea problemas diferentes cuando el tipo de producto que se busca obtener es diferente.

Para contribuir con un primer acercamiento, se buscó construir un instrumento que recogiera e interpretara formal y sistemáticamente la información pertinente sobre las características del comportamiento del profesor, en relación a aspectos como su formación y actualización, manejo del programa educativo, su eficiencia y eficacia en la enseñanza musical, todo ello valorado desde la perspectiva de los estudiantes.

Evaluación docente en cursos de posgrado de ingeniería, impartidos por videoconferencia, de Teresa Inestrillas; el uso de las nuevas tecnologías en el campo de la educación ha llevado a desarrollar modelos educativos diferentes a los tradicionales, o al menos no tan similares a los cursos presenciales. Un sistema novedoso de enseñanza requiere que la evaluación de la práctica docente se adapte a las características de dichos cursos. Es en la

línea de esta preocupación que la autora incursiona en la búsqueda del diseño de instrumentos de evaluación que recuperen algunos de los principales aspectos de la labor docente en una aula de videoconferencia. El caso que se presenta hace referencia en concreto a posgrados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Anáhuac, lo que a su vez genera no sólo el problema de cómo evaluar a los maestros, sino también el reto de cómo capacitar o formar a los maestros para participar de la mejor manera en el uso de los medios y saberse moldear a estrategias de enseñanza y formas de comunicación que den mejor resultado con alumnos virtuales.

El texto describe, por una parte, los actores que intervienen en un proceso de enseñanza por videoconferencia, tales como el maestro, el alumno, el coordinador académico, el facilitador, etc., y por otra, un modelo de intervención con las estrategias y técnicas que se recomienda enseñar. En cuanto a la evaluación, propone un modelo de entrada proceso y producto a partir del cual sugiere una autoevaluación del profesor, un cuestionario de opinión de los alumnos, la autoevaluación del alumno y un cuestionario para ser complimentado por el facilitador.

Colofón

Como puede apreciarse, todos los artículos que se incluyen en este trabajo, denotan un esfuerzo y son una interesante aproximación a lo que se está haciendo en las instituciones de educación superior, es decir, al análisis, reflexión y cuestionamiento sobre el qué, cómo, quién y para qué de la evaluación de la práctica docente

Una vez cumplida la tarea de sensibilizar al lector sobre la importancia que tiene el tema de la evaluación docente y tal vez el haber motivado a la lectura de los diversos trabajos que integran este libro, debido a su contexto, particularidades y la forma en que abordaron el problema, sólo nos queda hacer votos para que publicaciones de este tipo proliferen y con ello coadyuvar a orientar a los responsables de la evaluación docente, así como a académicos, administrativos y autoridades sobre la complejidad e implicaciones que tiene esta actividad.

Volúmenes como éste, buscan dejar en claro los irreductibles beneficios que la evaluación docente ofrece a la formación, capacitación y actualización de los maestros en cuanto a su práctica educativa.

El presente texto puede ser también una vía para aportar conocimientos y dar a conocer experiencias a los investigadores que ya están trabajando sobre el tema, y también ser un medio para despertar en los lectores nuevos adeptos interesados en trabajar o investigar sobre la evaluación docente.

EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA DOCENCIA: UNA PROPUESTA FORMATIVA Y HUMANISTA

*Xóchitl Aguirre, Inés Botero, Javier Loredo, Laura Magaña, Alejandro Montano, Marco A. Rigo y Javier Vargas**

RESUMEN

Este artículo presenta el trabajo que un equipo de académicos ha venido desarrollando como investigación sobre la evaluación de la docencia. El hecho de ser una investigación institucional, ha sido una condición importante que ha permitido contar con los tiempos para el análisis y la discusión colegiada, así como el acceso a los estudiantes, coordinadores y directores, recuperando sus opiniones y reflexiones.

En una concepción amplia del currículo, éste es el elemento rector de toda acción educativa, por ello, ante un nuevo planteamiento curricular en la Universidad Anáhuac, se genera la necesidad de diseñar un modelo integral de evaluación de la docencia acorde a los lineamientos psicopedagógicos del mismo. Es importante resaltar la connotación que se da en la propuesta de ver la evaluación de la docencia como un sistema integral y no exclusivamente como un instrumento para recabar la opinión de los estudiantes.

El artículo se encuentra estructurado en cuatro partes: en la primera de ellas, se hace un acercamiento a los aspectos teóricos y metodológicos que se discuten en la actualidad. Están presentes consideraciones sobre la evaluación como una herramienta para asegurar la calidad universitaria

* Personal académico de la Universidad Anáhuac.

e incluso al docente como elemento esencial de la misma; así como la preocupación del para qué y el cómo de la evaluación docente, dejando ver la existencia genérica de dos enfoques, el tradicional que se centra en el control y el orientado al desarrollo o perfeccionamiento docente.

El segundo apartado presenta la trayectoria que ha tenido la evaluación docente en la Universidad Anáhuac, donde se refleja una preocupación constante por mejorar el proceso y los instrumentos; se citan diferentes análisis e investigaciones y lo que hasta 1999 se utilizó como sistema integral de evaluación.

En el tercer apartado se deja ver en claro, como resultado de la investigación, las directrices que el equipo de trabajo definió para el desarrollo de una propuesta en el contexto de la Universidad Anáhuac, también se apuntan las diversas fuentes de información que en lo futuro conformarán el modelo integral de la evaluación docente.

Por último, se reservó el cuarto apartado para describir las etapas que siguió el proceso de diseño del instrumento para evaluar al docente por parte de los alumnos, dejando claro que éste es el primer instrumento definitivo que conformará el nuevo modelo integral de la evaluación docente.

Consideraciones teórico-metodológicas

A partir de la década pasada, las instituciones de educación superior se han visto inmersas en grandes cambios de su política educativa, desde los cuales se contempla a la evaluación como una herramienta indispensable para elevar la calidad de los servicios ofrecidos. Todo proceso educativo requiere contar con mecanismos de evaluación que le permitan determinar sus logros y deficiencias, pero no sólo eso, sino también contar con información para saber el porqué de su eficacia o de su eficiencia (De la Orden, 1992).

En el caso de la evaluación de la docencia, ésta cobra vital importancia para el desarrollo de cualquier institución educativa, ya que no podemos dejar de percibir al docente como uno de los principales agentes del desarrollo educativo, incluso podemos afirmar que la calidad de una institución educativa se sustenta en sus maestros, son ellos quienes generan en los estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes y valores, por ello no se puede poner en duda la necesidad de evaluar su tarea docente. La discusión de si se debe o no evaluar la docencia está superada, ahora el problema se centra en cómo hacerlo, quién lo hace, con qué propósito y cuál es la metodología apropiada (Aguilar, 1991). Sin embargo, en enseñanza superior el problema se torna aún más complejo al coexistir una gran diversidad de tipos y funciones académicas, lo que nos invita a reflexionar, ante todo, sobre la finalidad de la evaluación. El reto en educación superior es saber cómo llevar a cabo este proceso en el marco de cada institución, debido a las diversas concepciones que pueden tenerse de la tarea o actividad que hacen los profesores.

La función docente es una práctica social que se da en momentos y condiciones determinadas, forma parte del fenómeno educativo y social y va más allá de la relación profesor-alumno en el aula. La función docente está determinada por una multiplicidad de factores que obligan a analizarla como la síntesis que contiene en su unidad la diversidad de factores coexistentes y a veces contradictorios que le dan significado (Santoyo, 1988), sin embargo, es necesario contar con una cierta claridad sobre el sujeto-objeto que se pretende evaluar, aun cuando sea difícil desligar esta práctica de su propia subjetividad. En este camino, Llarena de Thierry (1991) sugiere que la primera interrogante a resolver es el definir claramente las actividades que comprenden el trabajo académico, entre ellos, la docencia (recomendación que nosotros recuperamos en la elaboración de un perfil docente propio de la Universidad). Otras interrogantes

importantes a resolver antes de iniciar una evaluación serán el tipo a utilizar, o mejor dicho, la finalidad de la misma, la congruencia entre los evaluadores, las categorías e indicadores que mayormente consensuados aproximen a una sola interpretación, la ponderación de la actuación del docente y la claridad del manejo y uso de los resultados.

Por otro lado, estamos conscientes de que la evaluación practicada por los alumnos no es, ni deberá ser la única fuente de información para valorar la práctica de un profesor, por ello varios autores (De la Orden, 1990; Astín, 1991; Zabalza, 1990) recomiendan implementar evaluaciones de tipo multireferencial o también llamadas integrales, en donde intervienen resultados tomados de otras fuentes como son: la autoevaluación del profesor, el portafolio, la evaluación del coordinador y la de los pares.

Ante esta panorámica, debemos ir perfilando lo que queremos entender por evaluación de la docencia. En primera instancia reconocemos que es un proceso dirigido a formular fundamentalmente juicios de valor acerca de la situación de la actividad docente (Fernández, 1991), sin embargo la evaluación no consiste en "ponerle una nota al profesor" sino en desarrollar una actividad reflexiva y crítica que permita recabar información para intentar conocer cómo ocurre y qué incluye su práctica docente (Celman de Romero, 1991). La junta de Andalucía (1996/19) lo recupera afirmando: "Evaluar la práctica docente significa convertir la actividad del profesorado en objeto de reflexión (...) la valoración de la práctica no puede ser entendida como un sistema de control de la trayectoria profesional, sino una actuación de crítica positiva, en la que se pretende alcanzar un mayor conocimiento y control de las variables que concurren en la vida escolar, orientación, estímulo, formación y perfeccionamiento personal."

Por ello, queremos enfatizar que la evaluación no es una simple metodología, ni la mera descripción-comparación de aspectos e indicadores; implica una filosofía, una

teoría del sujeto de la educación. Carena de Peláez (1995), señala que la tarea de colaborar con la formación de la persona se hace posible siempre que la puesta en marcha de los procesos evaluativos impliquen procesos reflexivos y de participación, que conduzcan al encuentro con el otro y a la elaboración de proyectos.

Por otro lado, en la literatura podemos ubicar dos grandes paradigmas de la evaluación docente; por un lado la evaluación orientada al control, a la que comúnmente se le conoce como el enfoque tradicional, y por otro, la evaluación orientada al desarrollo, que representa un enfoque en busca del perfeccionamiento. Cada uno de estos enfoques se sustenta en una concepción particular y defiende su metodología, en consecuencia, cada uno de ellos ostenta sus propios principios y fines, procedimientos, instrumentos y usos de la evaluación.

La concepción tradicional es la evaluación que tiene su origen en los modelos de administración y por ello está orientada al control de resultados. Su principal función es proporcionar información para la toma de decisiones. Tiene un carácter cuantitativo al considerar cantidad de logros y productos, con una connotación de evaluación sumativa. Pretende, a través del control, mantener ciertos estándares de calidad, utilizando criterios de eficiencia, o de costo-beneficio. Todo esto con el fin de decidir acerca de la permanencia de un docente en un programa o actividad, así como sus méritos para la obtención de estímulos o mejoras salariales. Un enfoque de este tipo limita su alcance, arrojando sólo datos superficiales que no permiten el abordaje de problemas profundos. Esta evaluación, en general, es planeada y desarrollada por administradores o directivos más que por los agentes directamente involucrados, es decir, los docentes.

En cambio, la evaluación orientada al desarrollo está dirigida al perfeccionamiento, en la denominación de Zabalza (1990); como su nombre lo indica, este enfoque

busca la mejora continua, tanto del individuo como de la institución y por ende del currículo. Va asociado a la capacitación y desarrollo docente ya que al tener como meta la mejora, la institución tiene que ofrecer alternativas de capacitación a los docentes que han sido evaluados. Por consiguiente, el término "retroalimentación" es elemento clave de este enfoque. La evaluación desde este punto de vista proporciona una amplia información que al ser comprensiva permite interpretar y entender el actuar de los docentes en el aula con el fin de que se identifiquen con claridad los puntos débiles y las posibles vías de desarrollo del maestro.

Así también este enfoque solicita y envuelve a los docentes en el mismo trabajo evaluativo, es decir, los maestros participan y cooperan en su propia evaluación: el proceso se asume como coparticipativo, crítico, responsable y comprometido (SEP, 1994).

La evaluación orientada al desarrollo se identifica con la evaluación formativa cuyos objetivos son señalar aspectos que pueden ser mejorados y guiar las decisiones en torno a cómo mejorarlos. La información está dirigida a los propios sujetos evaluados, quienes participan activamente en el proceso.

Antecedentes institucionales

Orígenes de la evaluación docente en la Universidad Anáhuac

El origen de la evaluación docente en la Universidad Anáhuac se remonta al año de 1974 habiendo tenido como objetivo inicial el de proveer a las autoridades de la información para llevar a cabo la toma de decisiones con relación a la permanencia, reingreso, asignación de número de materias o grupos a un docente. Años más tarde (1988), en una búsqueda para enriquecer la evaluación, se incluyó la opinión del director de la escuela y al propio docente en

una autoevaluación. En esos momentos, la evaluación del alumno era el único indicador que se consideraba para valorar al docente. En aquella época, el sistema de evaluación operaba con una mecánica bien definida, pero en general sin identificar un fundamento conceptual pedagógico de modo que, por ejemplo, los promedios totales obtenidos eran el sustento privilegiado y casi único para la toma de decisiones. En el año de 1990 se amplió la evaluación a los docentes de Posgrado y Extensión Universitaria, aplicando sólo el cuestionario de opinión de los alumnos y adecuando el cuestionario para poder ser aplicado en estos niveles de enseñanza.

Trayectoria

El sistema de evaluación de la docencia que se aplicó hasta diciembre de 1999 se inició en 1992 al realizarse un estudio con la finalidad de mejorar, sustituir o continuar con el Cuestionario de Evaluación Docente que se venía utilizando. Como resultado de un análisis factorial que analizó la consistencia interna (Coeficiente Alpha de Cronbach = .91), se encontró un solo factor, con una carga factorial de .55, que era suficiente para justificar la variación de la ejecución de todos los reactivos intercorrelacionados. Con base en los resultados obtenidos, las autoridades decidieron perfeccionar, en lugar de sustituir, el sistema de evaluación existente con el fin de aprovechar la experiencia interna institucional, para lo cual se realizaron algunas modificaciones de acuerdo al respaldo teórico revisado, como: operacionalizar las conductas que se miden, limitar la evaluación del director al personal de planta, incorporar la evaluación del coordinador de área de cada uno de los docentes que coordina y conceptualizar el sistema integral de evaluación en función de 3 momentos de evaluación: la evaluación de nuevo ingreso (evaluación diagnóstica), el

seguimiento del docente por el coordinador de área (evaluación formativa) y aquella arrojada por el sistema integral (evaluación sumativa).

En 1995, se quiso conocer la predicción del desempeño docente al correlacionar los resultados de las evaluaciones y observaciones realizadas en el examen de cátedra, con las evaluaciones de esos docentes en el primer y segundo semestre que impartían clases, observándose de acuerdo a la correlación de Pearson que las variables que se relacionan son: dominio del tema, cumplimiento del programa, interés por la escuela, estructuración y dinámica. Igualmente, se observó una alta correlación entre las evaluaciones realizadas en la primera y la segunda evaluación del maestro en la mayoría de las variables evaluadas: asistencia, puntualidad, dominio de la materia, cumplimiento, estructuración, dinámica, manejo e interés por la escuela, no siendo estadísticamente significativas las correlaciones con las variables de motivación y evaluación.

En el año 1996 (Aguirre y García), una vez consolidadas las etapas de diseño, aplicación, difusión y reporte de resultados, los esfuerzos de la Coordinación de Evaluación y Desarrollo Académico se orientaron a unir el proceso de evaluación con la toma de decisiones de cada caso, que podría ser de tres tipos: *a)* permanecer en la Institución con retroalimentación positiva o con algún tipo de sugerencia, por ejemplo, asistencia a cursos del área pedagógica; *b)* seguimiento estricto por parte de la escuela o facultad con relación a aspectos específicos como limitación del número o tipo de materias que impartiría, control de asistencia y puntualidad, etc.; y *c)* baja definitiva por continuas evaluaciones deficientes del desempeño.

Hasta diciembre de 1999, el sistema integral de evaluación docente estaba constituido por 4 fuentes de evaluación: alumno, director de escuela o facultad, coordinador de área y la autoevaluación. El instrumento prioritario era el cuestionario del alumno que constaba de una parte abierta, en

la cual, el estudiante expresaba de manera voluntaria su opinión con relación a diferentes aspectos del docente, programa, carrera, escuela y Universidad, etc.; y una parte estructurada, en la que el alumno evaluaba 10 conductas con una pregunta para cada una, que definen la función de docencia en la Universidad: asistencia, puntualidad, dominio de la materia, cumplimiento del programa, estructuración del curso, dinámica de la clase, manejo del grupo, motivación, evaluación e interés por la escuela.

Por medio de este instrumento se elaboraban diversos tipos de reportes, que tenían un carácter esencialmente estadístico, desde lo individual por materia y grupo de materias que imparte el profesor hasta las comparaciones con otros profesores del área y de la escuela. Por su parte, el director evaluaba las características y actitudes de los académicos, así como su desempeño en otras funciones. La evaluación del coordinador de área académica y la autoevaluación del docente se orientaban a aquilatar las 10 conductas que definían la función de la docencia en la Universidad.

Los resultados de dichas evaluaciones se interpretaban bajo la siguiente ponderación: 60% para la evaluación de los alumnos, 30% la evaluación del director o coordinador de área y 10% la autoevaluación del docente.

Algunas investigaciones sobre evaluación docente en la Universidad Anáhuac

Una investigación realizada con 80 maestros y 131 estudiantes de posgrado entre 1996 y 1998 (Loredo, 1996 y 1999) mostró que los docentes estaban de acuerdo en ser evaluados, pero no con el instrumento que se utilizaba y solicitaron que se les diera a conocer los resultados de su evaluación. La mayoría de estos docentes opinaron que la principal función de la evaluación debe ser la retroalimentación. De una lista de 36 aspectos para evaluar el desempeño docente, divididos en seis categorías, valoraron 18 conductas como las más significativas, considerando como las principales dominio de la materia y aspectos de planea-

ción y organización de la clase, así como las competencias profesionales del maestro; le siguen aspectos de comunicación, quedando poco considerados aspectos de evaluación y estrategias de enseñanza.

Por su parte, los alumnos seleccionaron 19 aspectos como los más significativos, coincidiendo en los diez primeros con los docentes, aunque con una ponderación y orden diferente. Para ellos, fueron más importantes los aspectos de comunicación en el aula, seguidos del respeto a la iniciativa del estudiante y las competencias profesionales del docente. Por otra parte, sólo la mitad de los alumnos de posgrado reconocen como válida la forma como se evalúa el trabajo docente.

También en el nivel de licenciatura se realizó un sondeo, que se llevó a cabo en enero de 1999, con la aplicación de un cuestionario que tuvo el objetivo de indagar las opiniones y rescatar las propuestas de los docentes, coordinadores y directivos sobre el instrumento de evaluación docente que en ese momento se aplicaba. Este sondeo abordó cuestiones relacionadas directamente con el instrumento como son los objetivos que pretende, las conductas que se consideran, el procedimiento de aplicación, tratamiento de la información y la percepción que se tiene en torno a la evaluación como proceso a seguir necesario para la mejora del quehacer docente. Entre los resultados significativos tenemos los siguientes: los maestros en su mayoría desconocen los objetivos que pretende el instrumento de evaluación docente en su conjunto y sólo mencionan el primero de ellos (proveer datos confiables para la toma de decisiones); la mayoría de los docentes están de acuerdo con ser evaluados así como con la generalidad de las conductas que se evalúan porque esto les permite mejorar, ser retroalimentados, pero consideran que el actual sistema de evaluación debe ser revisado para su perfeccionamiento.

Como podemos observar, la evaluación de la docencia en la Universidad Anáhuac ha tenido un lugar prepon-

derante en las inquietudes de las autoridades y ello lo refleja el recorrido y cambios que ha experimentado en busca de mejorar, dando pie, incluso, a una nueva transformación como la que bosquejaremos adelante.

PROPUESTA ACTUAL: EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA DOCENCIA

En primera instancia, debemos reconocer que la Universidad Anáhuac consideró necesario establecer un grupo de trabajo que se abocara al análisis de la situación sobre la evaluación docente y propusiera los instrumentos idóneos para la propia institución. Esto permitió al grupo denominado *Comité de Evaluación de la Práctica Docente* establecer un proceso de investigación con tiempos para la investigación de fuentes documentales y electrónicas, así como trabajos de campo con docentes, alumnos y autoridades.

Uno de los primeros resultados del Comité fue establecer una postura clara sobre lo que es y las funciones que cumple la evaluación docente, postulados que se expresan a continuación y que sirven como guía para el desarrollo de la propuesta.

DIRECTRICES ASUMIDAS:

- *Humanismo,* desde el cual se visualiza al educador esencialmente como un ser humano, una persona con expectativas e intereses y emocionalmente involucrada antes que un empleado o un mero profesionista, por lo que se intenta partir de una preocupación centrada en la preservación de su dignidad, su autoestima y su individualidad.
- *Enfoque formativo,* que pretende orientar la evaluación docente en la búsqueda de una mejora de las actividades realizadas por el profesor, el perfeccionamiento de su quehacer cotidiano, en vez de imbuirle un carácter estrictamente asociado a la supervisión y el control administrativo.

• *Abordaje científico-profesional,* para que los procesos de solución de problemas y satisfacción de necesidades institucionales que acompañan inevitablemente la dinámica evaluativa, se sustenten en un trabajo riguroso y profundo de reflexión teórica y de investigación empírica.

• *Visión sistémica,* la cual concibe a la evaluación docente como una tarea que ha de ubicarse necesariamente dentro de un contexto curricular y que en buena medida sirve para verificar la pertinencia con que es interpretado dicho contexto por los enseñantes; consecuentemente, dicha tarea ha de ser revisada en su esencia y en sus formas cuando la institución educativa emprende una reforma de sus planes y programas de estudio, como ha sucedido recientemente con la Universidad Anáhuac. Trabajar sobre la evaluación docente es trabajar sobre el currículo.

• *Relación orgánica entre práctica, evaluación y formación docente,* pues las labores de valoración giran en torno al trabajo pedagógico desarrollado por el enseñante y han de condicionar decisivamente los procesos formativos, que a su vez sólo cobran verdadero sentido cuando se traducen en cambios efectivos de las prácticas dentro del salón de clase.

• *Participación amplia y diversificada* de los sectores interesados en la reconformación del sistema de evaluación docente, pues en esta mecánica se han venido recogiendo y estudiando los puntos de vista de alumnos, autoridades institucionales y de los propios docentes implicados a fin de alcanzar la mayor legitimidad comunitaria en este cambio institucional.

• *Triangulación de informaciones* para la elaboración y fundamentación de los juicios valorativos en torno a la actividad docente, pues se contempla la posibilidad de que en este complejo trabajo se hagan concurrir las opiniones de estudiantes, profesores, especialistas pedagógicos y coordinadores (v. Fernández, 1991 y Pérez Gómez, 1989).

• *Acercamiento multidimensional,* lo que implica el intento de analizar y evaluar un extenso cúmulo de rasgos asociados

estrechamente a la función magisterial, la mayoría de los cuales se ubica en el dominio de las habilidades estratégicas y de las pautas actitudinales.

• *Multiplicidad instrumental,* es decir, la utilización de diversos medios e instrumentos para efectuar el trabajo de evaluación de la docencia, que será entonces abordado por medio del uso de cuestionarios, entrevistas, observaciones *in situ,* revisiones de portafolios y otros, lo que posibilita una mayor validación intersubjetiva entre los varios agentes evaluadores.

• *Contextualización* de la evaluación docente, que supone abrir la posibilidad de un acercamiento casuístico a los resultados obtenidos por los educadores con el fin de sopesar tanto su eficacia como su eficiencia, entendida esta última como un balance establecido entre los logros que obtiene el profesor y los recursos y condiciones con que opera. En este sentido, intentamos acercarnos a las propuestas sustentadas desde el paradigma ecológico, "(...) marco en el que se intentará establecer la eficacia de un profesor respecto de unos alumnos en un contexto específico" (Tejedor y Montero, 1990, p. 261).

• *Articulación estrecha entre la evaluación, la interpretación de los resultados, la elaboración de propuestas conducentes a la mejora magisterial y la toma de decisiones consecuentes,* planteamiento que descansa en la idea de que a la tarea propiamente valorativa ha de seguirle cercanamente un proceso de búsqueda de explicaciones para los datos obtenidos en dicha tarea, y que sobre tal plataforma han de cimentarse las recomendaciones y las acciones orientadas al perfeccionamiento de la labor del enseñante.

• *Conceptualización del docente como un profesional reflexivo y estratégico* (v. Schön, 1992), que aprovecha los resultados surgidos de la evaluación de su trabajo para reflexionar críticamente a propósito de sus fortalezas y debilidades, que busca sistemáticamente los medios y recursos con el fin

de optimizar ese trabajo y que realiza ajustes estratégicamente de conformidad con las condiciones curriculares, de aula y de grupo que le corresponda enfrentar.

• *Concepción de la evaluación docente como un abordaje aproximado e indicativo para el diagnóstico de la calidad magisterial,* en tanto deben asumirse con plenitud las que habitualmente son significativas limitaciones en la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados para conducir el proceso de valoración, al tiempo que sus resultados han de ser entendidos como indicadores indirectos de la efectividad del profesor, pues el testimonio primario y fundamental de la misma debe ser el impacto que logran los esfuerzos de enseñanza desplegados por el maestro sobre los aprendizajes de sus alumnos.

Como puede verse, las directrices asumidas pretenden incorporar en la nueva propuesta un conjunto significativo de los planteamientos que actualmente se vienen desarrollando en el terreno de la evaluación docente y que conforman, por derecho propio, un cambio ideológico con relación a los que les precedieron.

Contexto de la evaluación y fuentes

Con relación a las directrices asumidas para la conformación de una propuesta integral para la evaluación docente, en este apartado daremos un énfasis especial a los aspectos relacionados con la visión sistémica, el enfoque formativo, la participación amplia y diversificada de los diversos actores en el proceso de evaluación integral, así como la multiplicidad instrumental.

Conviene señalar que el marco referencial de la evaluación docente es muy amplio y complejo, este contexto debe considerar, en primera instancia, la misión institucional, la cual a su vez define un modelo educativo y el perfil deseable del profesor para la propia institución.

Al definirse el modelo educativo y contextualizarse los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje en la institución, se precisan también los diversos beneficios y productos del proceso educativo, en los estudiantes, en los profesores y en la sociedad. Es aquí que el papel del profesor adquiere una mayor precisión en el marco específico institucional y donde puede determinarse con mayor claridad el perfil del profesor y su desempeño deseable en el aula y en sus diversas actividades educativas.

Teniendo como referentes el desempeño deseable, la actuación del profesor y los resultados obtenidos, los procesos de medición y evaluación nos permiten comparar el desempeño actual del maestro y su evolución contra el desempeño deseable, encontrar discrepancias y proponer y realizar las acciones de mejora encaminadas a aproximar el comportamiento realizado con el deseado. Aquí se abre claramente el gran espectro, por una parte, de los procesos de medición y evaluación, y por otra, el de las estrategias de mejoramiento docente.

Como bien lo señala John A. Centra (1993), la calidad de la evaluación, cualquiera que sea su propósito (formativo, sumativo o ambos), es más alta si se utilizan fuentes múltiples de información. Con respecto a los procesos de medición y evaluación del desempeño docente, podemos citar las siguientes fuentes (Tucker, 1993): evaluación sistemática por parte de los estudiantes; evaluación de las autoridades académicas; opiniones de colegas; evaluaciones realizadas por comités u órganos colegiados; observación de clase por visitas de colegas en el aula; revisión del contenido del programa del curso y exámenes; autoevaluación de los maestros; evaluación informal por parte de los estudiantes; seguimiento del desempeño académico posterior de los estudiantes; opiniones de egresados, etcétera.

A continuación trataremos, de manera muy general, aspectos y experiencias relacionados con las diversas fuentes mencionadas para la evaluación integral de la enseñanza:

– Evaluación por parte de los estudiantes. Las evaluaciones por parte de los alumnos son las más ampliamente usadas en las instituciones educativas. En el siguiente apartado de este artículo revisa con detenimiento las experiencias y las propuestas de la Universidad Anáhuac sobre el particular.

– Evaluación de autoridades académicas. Se entiende como la que realizan los coordinadores de área o académicos y el director de la escuela o facultad. Este tipo de opiniones añade información muy valiosa al proceso de evaluación integral, pues incluye la perspectiva institucional. Esta información es útil tanto para la evaluación formativa como para la sumativa.

La evaluación formativa ayuda a identificar a tiempo áreas de oportunidad en las que el maestro debe de trabajar, es la esencia de la retroalimentación y de cómo es percibido en función de las expectativas institucionales; además, guía los esfuerzos de capacitación docente que propone la Universidad.

En la evaluación sumativa se ayuda a los administradores a tener una visión de cómo se lograron las metas planteadas al inicio del semestre. De ahí que una evaluación objetiva, integral, es decir, que incluya todas las fuentes, todos los aspectos y el desempeño histórico del profesor, debe ser la base para la toma de decisiones. Esta fuente de información también requiere de un reporte objetivo acerca de todos los aspectos del desempeño docente, que incluya la visión institucional, es decir, la identificación del maestro con la misión y visión de la institución, la participación e integración del docente en la escuela o facultad y en la Universidad. Los reportes de este tipo de evaluación incluyen preguntas generalmente cerradas acerca de la docencia y abiertas respecto a los aspectos institucionales, así como observaciones y recomendaciones.

Evaluación por pares o colegas. La evaluación formal e informal de los pares o colegas académicos es un elemento

importante de la evaluación integral. La parte formal de esta evaluación puede realizarse mediante las visitas y observaciones en el salón de clase. Para realizar estas visitas, se recomienda que el profesor y los alumnos se enteren previamente del proceso de observación de clase, el cual se efectúa con fines de análisis y mejoramiento de la práctica del docente y tiene lugar en una clase de un periodo definido previamente. También es conveniente que los instrumentos guía para la observación incluyan tanto preguntas con respuesta en una escala predefinida como opiniones abiertas de los colegas o pares. En la Universidad Anáhuac se ha diseñado una guía de observación en clase, la cual se encuentra en una fase piloto de experimentación.

Evaluación del portafolio del profesor. La revisión de materiales del portafolio o expediente del profesor, por parte de organismos colegiados de pares o colegas académicos, constituye otro de los elementos importantes en la evaluación integral de la práctica docente. La elaboración de expedientes o portafolios implica el desarrollo de una cultura de autoanálisis, registro y organización de materiales, métodos y experiencias por parte de los profesores. De manera similar a la guía de evaluación en clase, la Universidad Anáhuac ha diseñado un instrumento para evaluación del portafolio, el cual se encuentra también en una fase experimental. Las categorías que comprende el instrumento son: materiales para la enseñanza; evaluación del desempeño de los estudiantes; preparación y actualización del profesor; compromiso académico del profesor con la institución y compromiso del profesor con la excelencia académica. Las calificaciones por categoría se asignan en una escala del 1 a 5; se puede calcular una *calificación ponderada del portafolio* (CPP), a partir de las calificaciones en las diferentes categorías y las ponderaciones asignadas.

Es recomendable que la evaluación del portafolio sea realizada por pares académicos que conozcan con detalle el campo profesional del profesor cuyo expediente se revisa. Se re-

quiere de la mayor ecuanimidad y objetividad en la valoración de las categorías consideradas; por esta razón el *par-evaluador* deberá no sólo asignar una calificación a cada categoría, sino incluir comentarios que justifiquen su valoración.

Evaluación del desempeño posterior de los estudiantes y egresados. Se pueden realizar también estudios complementarios de mediano y largo alcance en función del rendimiento posterior que tienen los estudiantes de un profesor en cursos relacionados, así como la opinión y el desarrollo que tienen los egresados de un programa académico. En ocasiones, las encuestas de satisfacción terminal a egresados incluyen preguntas relacionadas con los mejores profesores a lo largo del plan de estudios. Este tipo de análisis presupone, por parte de la institución, una clara visión del fin de la evaluación para poder realizar la retroalimentación correspondiente.

Autoevaluación. Ésta es un componente muy importante de la evaluación integral. Es la oportunidad que tiene el maestro de reflexionar sobre su propia práctica. En nuestra experiencia, nos hemos dado cuenta que no tenemos la cultura para efectuar una autoevaluación objetiva. Los maestros que se inician en la docencia y en la Universidad, normalmente se evalúan estrictamente. Cuando se dan cuenta que la autoevaluación tiene una ponderación en su evaluación, tienden a evaluarse muy alto en todas las conductas perdiendo objetividad y la posibilidad de constituirse como mecanismo de reflexión y análisis que guíe el proceso de desarrollo y mejora docente.

Por tal motivo, consideramos en la propuesta de evaluación lo siguiente:

1. La autoevaluación seguirá siendo una fuente importante de información, sobre todo para la evaluación formativa.
2. Se debe trabajar en una cultura de evaluación con los docentes que incluya lo importante de la autoreflexión

del quehacer docente cotidiano como mecanismo de mejora continua.

3. Se deberá desarrollar un instrumento que guíe la reflexión. Este instrumento deberá incluir preguntas que contengan todos los aspectos de la práctica docente, por citar algunos: los objetivos planteados en el programa y su nivel de logro; las características del grupo y cómo se adecuó el programa; las estrategias educativas y su efectividad; nivel de aprendizaje de los alumnos; formas de evaluación; recursos utilizados; etcétera.

En concreto, el reporte de autoevaluación debe incorporar las inquietudes del maestro en torno a lo que planeó, a lo que realizó, a los aprendizajes logrados en los alumnos y a los cambios que efectuaría en su programa de acuerdo a la experiencia, para lograr mejores resultados.

La evaluación docente por parte de los alumnos

Como se aclaró anteriormente, consideramos que la evaluación docente debe ser integral, ello implica un acercamiento desde diferentes perspectivas, sin embargo, sabemos que el instrumento que se ha privilegiado es el dirigido a recabar la opinión de los estudiantes por ser ellos la población directamente involucrada, que convive la mayor parte del tiempo con el docente, que cuenta con una amplia experiencia de escolarización, situación que le otorga relevancia a su opinión. Por ello, se expone a continuación el proceso que se siguió para diseñar un nuevo instrumento acorde a un modelo curricular diferente e innovador implementado por la Universidad.

El esquema general de diseño del instrumento contempló las siguientes etapas y elementos:

1. Planteamiento de consideraciones previas.
2. Consultas a docentes y alumnos, diseño preliminar y pruebas.

3. Diseño del instrumento definitivo.
4. Aplicación a la población estudiantil.
5. Resultados, reportes y seguimiento.

A continuación se detalla cada una de las etapas y elementos:

Consideraciones previas

El Comité de Evaluación de la Práctica Docente inicia en forma colegiada el análisis de la literatura especializada en dicho tema, busca recuperar las anteriores experiencias de la propia Universidad Anáhuac, así como el de otras instituciones de educación superior del país y del extranjero.

Los elementos del marco contextual que orientaron las acciones de este Comité fueron:

- La misión institucional.
- El modelo curricular.
- El modelo pedagógico.
- El perfil docente.

Por otra parte, fueron también una guía en el diseño del instrumento las directrices asumidas, en especial el enfoque humanista y formativo, la integración curricular, la visión sistémica y la participación amplia y diversificada.

Consultas, diseño preliminar y pruebas

Como resultado del análisis de todos los elementos mencionados en el anterior inciso, el Comité generó un amplio listado de 80 conductas, habilidades y actitudes que puede presentar el docente en su práctica cotidiana. Éstas fueron agrupadas en 10 categorías que facilitaron su organización

de acuerdo a la finalidad que tienen (planeación, estrategias didácticas, evaluación, etc.).

Este listado permitió generar el primer instrumento de consulta dirigido a profesores y alumnos para conocer su opinión sobre la importancia que otorgaban a cada uno de los reactivos, considerando cuáles serían los aspectos idóneos para evaluar la práctica docente; esta consulta facilitó el cumplir con el principio de búsqueda de consensos y legitimidad, en el proceso de diseño del instrumento.

En esta consulta, se tuvo la participación de 211 maestros, 53 de planta y 153 de honorarios, así como de 292 estudiantes de todas las escuelas y facultades de la Universidad. El análisis de las encuestas permitió, después de múltiples revisiones en procesos colegiados, diseñar el instrumento preliminar, el cual fue sometido a una "aplicación piloto" en una muestra de la población estudiantil. La muestra fue de 343 estudiantes, el 80% de licenciatura y el 20% de posgrado. El análisis estadístico reveló un elevado índice de confiabilidad para el instrumento a través del *Índice Alfa de Cronbach* que mide la consistencia interna entre reactivos, mismo que resultó de 0.926.

Diseño del instrumento definitivo

La versión obtenida de la aplicación piloto fue presentada y difundida entre todos los maestros y directivos, explicándoles el nuevo proceso de evaluación docente y de diseño del instrumento e invitándolos a hacer algunas reflexiones y aportaciones finales. En una reunión del Comité Ampliado de Evaluación de la Práctica Docente, que incluyó a académicos de otras Universidades Anáhuac, se analizaron las últimas opiniones recibidas de profesores, alumnos y directivos para elaborar el cuestionario final.

El instrumento diseñado, que se muestra a continuación, consta de cinco partes:

a) *Presentación e instrucciones*, breve apartado que busca sensibilizar al alumno en torno a la importancia que tiene su participación en el proceso de la evaluación de sus maestros, así como dejar en claro el carácter de confidencialidad y anonimato. Cuenta también con un breve segmento de instrucciones (cabe aclarar que en la versión que se presenta en Internet e Intranet, las instrucciones se modificaron de acuerdo a esas nuevas modalidades).

b) *Una breve autoevaluación*, cuyo propósito es llevar al alumno a reflexionar sobre su propio desempeño, en cuanto a esfuerzo y cumplimiento durante el curso que se dispone a evaluar.

c) *Un conjunto de seis categorías*, de las cuales, cinco están relacionadas con la práctica docente y una de valoración global, estas categorías comprenden 32 reactivos, que a su vez fueron ampliamente discutidos. Las categorías son:

I. Planeación. Refleja, en cuatro reactivos, lo que el profesor hace para preparar el curso.

II. Habilidades y estrategias didácticas. Engloba en siete reactivos las actividades que se desarrollan por parte del profesor para facilitar y asegurar el aprendizaje.

III. Evaluación del aprendizaje. Se busca valorar en cinco reactivos la congruencia, justicia y oportunidad con que el docente evalúa el aprendizaje de los alumnos.

IV. Rasgos profesionales y personales. Son atributos de personalidad y características del maestro como profesionista.

V. Identificación institucional. Se refiere a la integración del profesor con los objetivos formativos de la Universidad, así como su conducta ética.

d) Una serie de preguntas relacionadas con la valoración general del curso.

e) Un espacio abierto para expresar cualquier otro comentario sobre su maestro, separando aspectos positivos y negativos.

A continuación se presenta el instrumento diseñado:

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Estimado Estudiante:

- La evaluación que realizan los alumnos sobre sus profesores es fundamental para que éstos identifiquen sus fortalezas y limitaciones, y para que las autoridades académicas puedan ofrecerles el apoyo orientado a la mejora de su práctica docente.
- Este cuestionario pretende obtener información amplia y confiable con relación al desempeño que ha tenido el docente en la impartición de su materia.
- Te pedimos que respondas con entera libertad, sabiendo que tu opinión honesta y responsable contribuirá a mejorar la calidad de la enseñanza en la Universidad. Resulta deseable, asimismo, que contestes de una manera objetiva y reflexiva a fin de que tus respuestas puedan considerarse válidas.
- Los resultados se revisarán con atención e implicarán medidas esencialmente académicas. Los datos que se obtienen son anónimos en lo que respecta a la identidad del estudiante y se manejan con estricta confidencialidad, así que de ninguna manera podrán afectar tus calificaciones.

Instrucciones:
Este cuestionario consta de cuatro partes:

- Una breve autoevaluación cuyo propósito es llevar al alumno a reflexionar sobre su desempeño.
- Un conjunto de categorías relacionadas con la práctica docente, las cuales comprenden varios reactivos que exploran la medida en que se ha logrado su cumplimiento.

• Una serie de cuestiones relacionadas con la valoración general del curso.

• Un espacio abierto para expresar cualquier opinión o comentario.

Te pedimos que selecciones la opción que refleje más fielmente tu opinión en cada uno de ellos, y que la señales rellenando completamente el círculo que corresponda en la hoja de respuestas adjunta a este cuestionario. Procura no dejar reactivos sin contestar *(modificar para la versión en Internet).*

AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE	5.0 - 5.9	6.0 - 7.0	7.1 - 8.0	8.1 - 9.0	9.1 - 10.0
i. Estimo que mi calificación final en esta asignatura estará en el intervalo:					
ii. Mi esfuerzo, dedicación y cumplimiento en esta materia, en una escala de 5 a 10, corresponde a:					
iii. El promedio general aproximado que he obtenido hasta ahora en mis estudios profesionales es: (se solicita los alumnos de primer período no responder esta pregunta)					

I. PLANEACIÓN Habilidad y esfuerzo del profesor en materia de preparación del curso. *El docente:*	**De manera muy deficiente** **1**	**Deficientemente** **2**	**De manera regular** **3**	**Satisfactoriamente** **4**	**De manera muy satisfactoria** **5**
1. Al inicio del curso, comunicó claramente el programa de la materia (propósito y objetivos del curso, contenidos, organización, criterios de evaluación, referencias bibliográficas y/o de consulta electrónica)					
2. Muestra una preparación sólida de cada clase					
3. Ha logrado el cumplimiento del programa, adaptándose a las características del grupo					
4. Relaciona su asignatura con las demás materias del plan de estudios					

II. HABILIDADES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Efectividad del docente para que sus alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes relevantes. *El profesor:*	**Nunca** **1**	**Casi nunca** **2**	**A veces** **3**	**Casi siempre** **4**	**Siempre** **5**
5. Responde a las preguntas y dudas del alumno con precisión					
6. Expone y explica claramente. Utiliza ejemplos que ayudan a comprender con claridad los diversos contenidos					
7. Motiva la participación de los alumnos (a través de preguntas, discusiones, trabajo en equipo u otras acciones)					

II. HABILIDADES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Efectividad del docente para que sus alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes relevantes. *El profesor:*	**Nunca** **1**	**Casi nunca** **2**	**A veces** **3**	**Casi siempre** **4**	**Siempre** **5**
8. Encomienda trabajos o actividades relevantes a efectuar fuera de clase					
9. Promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento (análisis, creatividad, valoración crítica y solución de problemas)					
10. Fomenta el uso correcto de la expresión oral y escrita					
11. Utiliza adecuadamente los recursos didácticos disponibles (pizarrón, impresos, medios audiovisuales e informáticos, prototipos, etc.)					

III. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Oportunidad, coherencia y justicia en la forma de evaluar. *El maestro:*	**Nunca** **1**	**Casi nunca** **2**	**A veces** **3**	**Casi siempre** **4**	**Siempre** **5**
12. Utiliza formas de evaluar adecuadas y de acuerdo a lo establecido al inicio del curso					
13. Evalúa congruentemente con los objetivos de la asignatura					
14. Es justo al asignar las calificaciones					
15. Informa oportunamente las notas y resultados obtenidos					
16. Retroalimenta sobre los aciertos y errores en tareas, trabajos y exámenes					

IV. RASGOS PROFESIONALES Y PERSONALES Atributos de personalidad, características del maestro como profesionista y habilidad para interactuar positivamente con los alumnos. *El docente:*	**Nunca** **1**	**Casi nunca** **2**	**A veces** **3**	**Casi siempre** **4**	**Siempre** **5**
17. Muestra un sólido dominio de los conocimientos de la materia que enseña					
18. Utiliza información actualizada y/o relevante					
19. Relaciona su asignatura con el ejercicio profesional (mediante ejemplos que vinculan la clase con el mundo del trabajo)					
20. Es exigente con sus alumnos (solicita calidad en todas las actividades de enseñanza-aprendizaje)					
21. Asiste a las clases programadas					
22. Inicia y termina sus clases puntualmente					
23. Propicia un ambiente favorable de comunicación para el aprendizaje					
24. Estimula el interés por la asignatura					
25. Muestra interés y disposición hacia las inquietudes y problemas de sus alumnos					

V. IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL Integración del profesor con los objetivos formativos de la Universidad y apreciación de su comportamiento ético en el aula y fuera de ella *El maestro:*	**De manera muy deficiente** 1	**Deficientemente** 2	**De manera regular** 3	**Satisfactoriamente** 4	**De manera muy satisfactoria** 5
26. Es respetuoso y muestra dignidad en su trato con los demás					
27. Promueve y muestra congruencia con los valores universales y profesionales					
28. Proyecta actitudes positivas hacia la Universidad, la vida y la responsabilidad social					
29. Ha contribuido a mi formación integral, tanto profesional como humana					

VI. VALORACIÓN GLOBAL DEL PROFESOR	**Muy deficiente** 1	**Deficiente** 2	**Regular** 3	**Satisfactorio** 4	**Muy satisfactorio** 5
30. Evalúa el desempeño global del profesor					
31. ¿Cómo ha sido tu aprendizaje en este curso?					
32. En suma, ¿recomendarías tomar un curso con este profesor?	**Sí**	**No**			

Habiendo finalizado la evaluación de tu profesor, te solicitamos contestar lo siguiente:

Valoración General del Curso Opinión de esta asignatura en relación con otros cursos	1 **Muy bajo(a)**	2 **Bajo(a)**	3 **Regular**	4 **Alto(a)**	5 **Muy alto(a)**
a) Grado de interés y relevancia					
b) Nivel de reto y dificultad					
c) Carga de trabajo					
d) Importancia de este curso para el ejercicio integral de tu profesión					

OTROS COMENTARIOS Si quieres, expresa otros comentarios (positivos y/o negativos) relacionados con tu profesor. *(Puedes utilizar espacios adicionales en blanco)*	
Aspectos positivos	*Aspectos negativos*

Te agradecemos sinceramente tu valiosa colaboración

APLICACIÓN A LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL

Con la intención de aprovechar las facilidades que ofrece el uso de la moderna tecnología informática, se diseñó el cuestionario para ser presentado a través de Internet a la población estudiantil. Esta nueva forma de aplicarlo, ofrece ventajas tales como: facilitar el acceso a la evaluación en cualquier computadora de la Universidad durante el periodo establecido o incluso poder acceder desde la computadora de casa, además el alumno utiliza el tiempo que él

requiere para llenar cada encuesta. Otra ventaja es el ahorro de papel ya que cada cuestionario consta de cuatro cuartillas más la hoja de respuesta de lectura óptica que también se anula.

La forma operativa consiste en que el estudiante entra a la pagina *web* de la Universidad y activa el botón de evaluación docente, ahí registra su contraseña, lo que le abre un menú con el nombre de los docentes que le impartieron clase en ese semestre y un cuestionario para cada uno de ellos. Los cuestionarios que el alumno contesta se desactivan impidiendo un nuevo acceso, aunque el alumno puede ingresar cuantas veces quiera hasta terminar de contestar los que le corresponden.

Una variante importante en esta modalidad de aplicación, es que el estudiante asiste libremente a llenar sus cuestionarios y con ello se inicia una nueva actitud ante la evaluación, encaminada a considerarla como un elemento necesario del proceso educativo de carácter voluntario y con fines esencialmente de retroalimentación. Es claro que en una primera aplicación surgieron diversos imprevistos de tipo tecnológico e implicaciones en los estudiantes para el llenado de encuestas de mayor profundidad y por un medio diferente; el reto se superó por el convencimiento que se logró en los alumnos a través de los profesores y coordinadores académicos involucrados en el proceso por parte de cada escuela y facultad.

Resultados, reportes y seguimiento

Antes de aplicar el instrumento definitivo, se diseñaron diferentes tipos de reportes (informes de resultados) tanto para profesores (se muestra un ejemplo a continuación), como para directivos. Los reportes dirigidos a los maestros y coordinadores, tendrán la información más completa, ya que es importante disponer de ésta con fines de retroali-

mentación y evaluación formativa. Los directores de escuela y la Dirección General Académica contarán con un resumen de los resultados para facilitar su consulta y tendrán acceso al resto de la información vía Internet. En cuanto al seguimiento, también se realizó un primer ejercicio de determinación de acciones de mejoramiento de la práctica docente con base en los posibles resultados de la aplicación del instrumento.

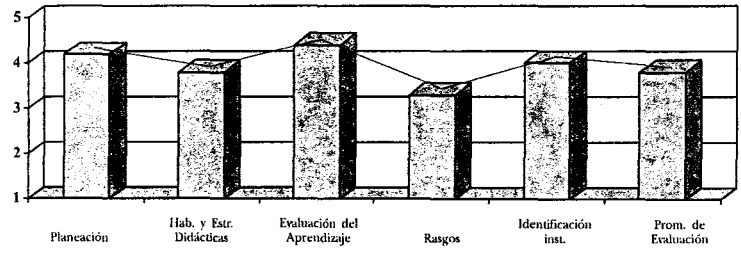
A partir de contar con los resultados, inicia la delicada tarea del uso de los mismos. Esta fase es sumamente importante, debido a que se propone generar una nueva cultura de la evaluación, en donde el énfasis se centre en los aspectos formativos de la evaluación y en el seguimiento a profesores. Es aquí donde se tiene también el enlace con otros elementos del modelo integral de la evaluación docente, los cuales han sido tratados en el apartado previo

A continuación se presenta, a manera de ejemplo, el fragmento de un reporte de evaluación docente; en la primera parte se muestran los datos de identificación del curso, enseguida la gráfica por categorías y promedio de evaluaciones y finalmente, un recorte que muestra el desglose de dos categorías con sus respectivos indicadores o reactivos:

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Nombre del Profesor(a): Pedro López
Nombre del curso: Matemáticas Básicas
Número de referencia del curso: MA2001
Periodo: Enero - Junio 2000
Número de alumnos inscritos en el curso: 30
Número y porcentaje de cuestionarios respondidos: 24 / 80%



GRÁFICA DE EVALUACIÓN POR CATEGORÍAS Y PROMEDIO DE EVALUACIONES

VALORACIÓN DEL DOCENTE POR CATEGORÍAS Y REACTIVOS	DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS							
	Media	*D.E.*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5 Max*	*Sin resp.*
I. PLANEACIÓN: Habilidad y esfuerzo del profesor en materia de preparación del curso	4.2	0.5						
1. Al inicio del curso, comunicó claramente el programa de la materia (propósito y objetivos del curso, contenidos, organización, criterios de evaluación, referencias bibliográficas y/o de consulta electrónica)	3.8	0.7	0/0%	0/0%	8/33%	12/50%	4/17%	0/0%
2. Muestra una preparación sólida de cada clase	3.6	.51	0/0%	2/8%	10/42%	10/42%	2/8%	0/0%
3. Ha logrado el cumplimiento del programa, adaptándose a las características del grupo	4.6	.5	0/0%	0/0%	0/0%	10/42%	14/58%	0/0%
4. Relaciona su asignatura con las demás materias del plan de estudios	4.8	.44	0/0%	0/0%	8/33%	6/25%	18/75%	0/0%
II. HABILIDADES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: Efectividad del docente para que sus alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes relevantes	3.8	0.4						
5. Responde a las preguntas y dudas del alumno con precisión	3.6	.51	0/0%	2/8%	10/42%	10/42%	2/8%	0/0%
6. Expone y explica claramente. Utiliza ejemplos que ayudan a comprender con claridad los diversos contenidos	3.6	.51	0/0%	2/8%	10/42%	10/42%	2/8%	0/0%
7. Motiva la participación de los alumnos planteando preguntas, promoviendo discusiones y solicitando opiniones fundamentadas	3.6	.51	0/0%	2/8%	10/42%	10/42%	2/8%	0/0%
8. Encomienda trabajos o actividades fuera de clase	3.6	.51	0/0%	2/8%	10/42%	10/42%	2/8%	0/0%
9. Promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento (análisis, razonamiento lógico, valoración y propuestas creativas, planteamiento y solución de problemas, etc.)	3.6	.51	0/0%	2/8%	10/42%	10/42%	2/8%	0/0%
10. Utiliza adecuadamente los recursos didácticos disponibles (pizarrón, proyectores, medios audiovisuales e informáticos, etc.)	3.6	.51	0/0%	2/8%	10/42%	10/42%	2/8%	0/0%

Como se puede observar, se decidió que el reporte fuera exhaustivo, de tal manera que el docente tenga la posibilidad de analizar los porcentajes y frecuencias que obtuvo en cada uno de los reactivos, así como considerar la media y la desviación estándar. En cambio, la gráfica representa los promedios de evaluaciones por categoría, con su promedio de evaluación global. Cabe aclarar que el docente recibe esta información por cada curso que imparte. La intención de contar con un reporte tan amplio se debe al propósito de convertir estos informes en una herramienta de trabajo con miras a la retroalimentación.

Reflexión final

A unos meses de terminar el milenio es indiscutible el papel que toda sociedad reconoce a la educación como mecanismo para el desarrollo de un país; asimismo, no es posible separar la educación del término calidad, la que a su vez recurre a la evaluación como un medio para medir, analizar y valorar una determinada situación.

La evaluación, en este caso de la docencia en educación superior, se convierte en una necesidad que debe ser atendida epistemológica, teórica y metodológicamente. Es desde esta perspectiva que el Comité de Evaluación de la Práctica Docente de la Universidad Anáhuac, ha venido estableciendo una serie de posturas orientadoras y rectoras del trabajo. Por ello, nos permitimos reafirmar que consideramos al docente como uno de los agentes centrales del desarrollo educativo; que es necesaria la evaluación de su práctica cotidiana en el aula; que el enfoque de dicha evaluación debe ser formativa y de perfeccionamiento; que la evaluación es un proceso integral y sistémico; que la evaluación a través de los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos es sólo un medio y no deberá ser la única fuente de información; pero, sobre todo, que visualizamos al maestro

como un ser humano, como una persona con motivaciones e intereses propios ubicado en un contexto multireferenciado.

Finalmente, debemos reconocer que establecer un sistema integral de la evaluación docente es un proceso largo y complejo, por lo que nos limitamos en el presente artículo a presentar los avances en este camino.

Referencias

Aguilar, Guillermo (1991), "Evaluación de docentes. Un problema abierto", *Perfiles Eduactivos,* núm. 53-54, pp. 12-31, México, CISE-UNAM

Aguirre, Xóchitl y García, Marisol (1996), *Reporte sobre el Sistema Integral de Evaluación. Universidad Anáhuac,* Coordinación de Evaluación y Desarrollo Académico, Documento interno de trabajo.

Astín, Alexander (1991), *¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad? Revista de Educación Superior,* Nº 78, abril/junio, pp. 71-88, México, Anuies.

Carena de Peláez, Susana (1995), *La evaluación educativa y sus potencialidades innovadoras, La Educación,* año XXXIX, Nº 120, OEA.

Celman de Romero, Susana (1991), "La evaluación en la Universidad", *Revista Didac,* Nº 18, pp. 19-24, México, Universidad Iberoamericana.

Centra, John (1993), *Reflective Faculty Evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness,* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

De la Orden, Arturo, (1990), "Evaluación, selección y promoción del profesor universitario", *Revista Complutense de Educación,* vol. 1, Nº 1, pp.11-29, España, Universidad Complutense de Madrid.

———————— (1992), *Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria. Actas del Congreso Internacional de Universidades,* pp. 531-541, España, Madrid.

Fernández, Alfredo (1991), *La evaluación del trabajo académico. Perfiles Educativos,* Nº 53-54, pp. 14-17, México, CISE-UNAM.

LOREDO, Javier, GRIJALVA, Olga, VALENZUELA, Julia (1996), *Evaluación de la docencia en el posgrado de la Universidad Anáhuac, desde la perspectiva del los maestros y los alumnos. La evaluación de la docencia universitaria,* Mario Rueda y Javier Nieto (Compiladores), México, CISE-UNAM.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1996), "La evaluación educativa" en *Relieve, Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa,* http://www.uca,es/relieve/v2n1.htm#figura2 Consejería de educación y ciencia, Núm. 1, diciembre, pp.1-25

LOREDO, Javier (1999), *Evaluación docente en la Universidad Anáhuac ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?,* Mario Rueda y Monique Landesmann (Coordinadores), *Pensamiento Universitario,* tercera época 88, México, CESU-UNAM.

LLARENA DE THIERRY, Rocío (1991), "Evaluación del personal académico", *Perfiles Educativos,* Nº 53-54, pp.18-29, México, CISE-UNAM.

SACRISTÁN, J. y PÉREZ, A. (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica,* Madrid, Akal.

SANTOYO, Rafael (1988), "Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico", *Revista de Educación Superior,* vol. 2, núm 66, pp.89-105, México, Anuies.

SCHÖN, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones,* Barcelona, Paidós.

S.E.P. (1994), *La evaluación,* México, Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F.

TEJEDOR, Francisco y MONTERO, Ma. de Lourdes (1990), "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario", *Revista Española de Pedagogía,* año XLVIII, núm. 186, España, Universidad de Santiago.

TUCKER, Allan (1993), *Chairing the Academic Department,* ACE, Oryx Press.

ZABALZA, Miguel A. (1990), "Evaluación orientada al perfeccionamiento", *Revista Española de Pedagogía,* año XLVIII, Nº 186, pp. 295-317, España, Universidad de Santiago.

UNA PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL DE POSGRADO

Magdalena Fresán *

RESUMEN

El presente trabajo analiza la necesidad de contar con instrumentos para la evaluación del desempeño docente apropiados para el nivel de posgrado. Este desempeño requiere de habilidades y actitudes específicas, éstas deben encontrarse orientadas al desarrollo de la capacidad del estudiante para el pensamiento crítico y la independencia en el trabajo. El desarrollo de la capacidad de generar propuestas de solución originales a problemas de la realidad o a interrogantes de la ciencia implica que el docente impulse al estudiante a consolidar estrategias y procesos de reflexión e indagación que le permitan asumir decisiones propias en el trabajo científico. Se proponen dimensiones, variables y un instrumento para evaluar el desempeño docente en programas de posgrado de tipo presencial.

LA EVALUACIÓN DEL PROFESOR EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO

En las universidades, los instrumentos para evaluar el desempeño de los docentes de licenciatura son prácticamente los mismos que se aplican para valorar la actuación

* Docente de tiempo completo Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Candidato a Doctor por la Universidad Anáhuac y la Universidad Complutense de Madrid.

y competencia de los profesores de posgrado. Esta situación ha originado que tanto los profesores como alumnos de posgrado insistan en que el instrumento utilizado no tiene aplicación más que en los cursos escolarizados. Dado que en el nivel de posgrado existen actividades que no se pueden considerar similares a los cursos escolarizados tales como los seminarios, los talleres de investigación y la dirección de los trabajos de tesis, muchas de las cuestiones que se suelen indagar en los instrumentos para evaluar la docencia en los niveles de licenciatura no son respondidos regularmente por los estudiantes, o bien, dicen muy poco sobre la eficacia docente en los programas de posgrado.

De lo anterior se desprende la necesidad de generar un instrumento adecuado a las actividades y a los objetivos de la enseñanza en el nivel de posgrado que permita evaluar las características de la enseñanza, que en este nivel, conducen al logro de tales objetivos.

El posgrado es un nivel educativo en el cual se pretende, en el grado de maestría, mejorar sustancialmente la preparación que el egresado de licenciatura recibió a través del plan de estudios correspondiente, y en muchos casos, lograr la especialización en algún campo de la práctica profesional. En algunos casos, los estudios de maestría se encaminan a la preparación de los graduados para el desarrollo de la investigación. Los planes de estudio en el nivel de maestría se componen principalmente de cursos (programas escolarizados) y algunos seminarios de discusión o reflexión sobre aspectos teóricos o metodológicos que generalmente anteceden al desarrollo del trabajo de tesis.

En el nivel del doctorado, la situación difiere sustancialmente de lo observado en los programas de maestría. Por una parte, el objetivo principal de los estudios de doctorado es habilitar a los estudiantes para el desarrollo independiente de investigación original. Por otra, las formas de enseñanza presentan grandes variaciones. En ocasiones, se presenta también una fase escolarizada o semiescolariza-

da acompañada de seminarios y talleres de investigación. En otros programas se utilizan modalidades no escolarizadas en las cuales el estudiante, a lo largo del tiempo que dedica a su formación, trabaja esencialmente en un proyecto de investigación que, eventualmente, constituye su trabajo de tesis. Entre ambos extremos, encontramos un sinnúmero de modalidades intermedias. En cualquier caso, los estudiantes llevan a cabo procesos de indagación dirigida a desarrollar la capacidad de búsqueda, selección, interpretación e integración, y en muchos casos, aplicación de la información.

El predominio de actividades tales como los seminarios y los talleres de investigación en los programas de posgrado se debe fundamentalmente a que estos espacios constituyen ámbitos apropiados para el debate de las teorías, de las ideas y de las metodologías propias del quehacer heurístico. Las teorías y las ideas no se aprenden, se asimilan, se destruyen y reconstruyen a través de la discusión académica. Por ello, el análisis y la discusión son actividades esenciales para la formación del alumnado en los estudios de posgrado. Para que un plan de estudios pueda considerarse adecuado para la formación de sujetos autónomos requiere de este tipo de espacios. Estas actividades y la dirección de los trabajos de tesis implican un rol diferente para el profesor, quien, en este nivel, actúa como coordinador u orientador del proceso de aprendizaje y no como quien imparte los conocimientos a los alumnos. El objetivo final de este nivel es, en todos los casos, propiciar el desarrollo de la autonomía del estudiante para su quehacer futuro. La autonomía implica que el futuro graduado tenga la capacidad de generar propuestas originales a problemas reales o a interrogantes de la ciencia. Implica, además, que el estudiante no dependa de sus maestros o asesores en el proceso decisional conducente al desarrollo del trabajo científico. Sólo de esta manera podrá transformarse, paulatinamente, en un formador de nuevos entes autónomos.

Para el desarrollo de instrumentos adecuados para evaluar a los profesores, es importante identificar las actitudes, comportamientos y la utilización de situaciones educativas que se pueden considerar propicias para el desarrollo de la autonomía de los alumnos. Antes, es importante definir cómo se entiende la autonomía. A partir de estas premisas, se considera procedente identificar las dimensiones que requeriría la indagación de este tipo de variables.

La autonomía intelectual

La autonomía intelectual supone la capacidad del individuo para analizar críticamente los diferentes enfoques teóricos y metodológicos del área del conocimiento en la que se desenvuelve; postula la capacidad de realizar aportaciones de distinta envergadura a su campo, pero siempre con el carácter de originalidad; incluye, asimismo, la capacidad para inscribirse o asimilarse a un determinado enfoque teórico o metodológico con la argumentación suficiente, sólida y convincente que sustente su decisión (Bordieu, 1997). Por último, la autonomía intelectual se destaca por la capacidad de contribuir individualmente al proceso de reproducción del cuerpo académico del área del conocimiento a la que se pertenece; es decir, de participar productivamente en la formación de la siguiente generación de investigadores que participará, años más tarde, en el proceso de recambio, obviamente colaborando a que esta nueva generación logre, a su vez, la autonomía intelectual.

A partir de esta definición, es posible identificar los aprendizajes más relevantes que debería lograr el estudiante de posgrado para fortalecer o consolidar su autonomía. Aguilar y Viniegra (1997) llevaron a cabo un estudio bajo un enfoque participativo de la educación, para apreciar la relación dialéctica entre la postura del profesor y su práctica docente, infiriendo esta última de la cualidad y diver-

sidad de actividades que los alumnos llevan a cabo en las situaciones de aprendizaje. Desde su punto de vista, el propósito cardinal de la educación formal es desarrollar la aptitud para el aprendizaje autónomo, lo cual depende de las actividades que los alumnos desarrollan, y supone un ambiente donde la discusión, el debate y la confrontación de ideas pueden permitir al estudiante construir su propio conocimiento. Ese estudio no concedió relevancia a conocer si los alumnos han aprendido o no determinados conocimientos, sino a explorar qué hacen para recrearlos o generarlos. Se indagó lo que el alumno hace y cómo lo hace.

Los propósitos de este estudio fueron: estimar el grado de desarrollo de una postura ante la educación por parte del profesor, caracterizar los diferentes ambientes educativos que refieren los alumnos, y valorar el grado de asociación existente entre las posturas de los profesores y el nivel de participación de sus respectivos alumnos en la conformación de sus experiencias de aprendizaje y la construcción de su conocimiento. Estos propósitos se apoyan en la idea de que la promoción de una actividad reflexiva y crítica imprime al proceso caracteres distintivos donde, al desencadenarse la participación de los alumnos, se facilita el desarrollo de la aptitud para el aprendizaje autónomo.

Lo observado por Aguilar y Viniegra, sugiere —entre otras cosas— que la formación docente tiene graves carencias en el dominio de métodos de construcción del conocimiento. Más aún, en ocasiones, la formación técnica del profesor acentúa el aprendizaje de ciertos medios que crean la ilusión de progreso, lo cual no ayuda a autocriticarse, a analizar su práctica profesional ni a cuestionar su entorno.

Los autores citados concluyen que la educación es profundamente deficiente, dado que el alumno tiene una escasa participación en la conformación de las situaciones de aprendizaje y en la construcción de su conocimiento; sus actividades son predominantemente pasivas: esperar que

otros opinen, decidan, realicen, critiquen o le digan qué hacer y cómo hacerlo.

Por otro lado, Aguilar y Viniegra afirman que persisten prácticas docentes dominantes, que se apoyan en ideas y supuestos donde la reflexión y la crítica están ausentes, por ejemplo, creer que enseñar es una actividad que tiene como resultado obligado el aprendizaje del alumno (relación de causa-efecto). El aprendizaje, concluyen, implica hacer y construir, entender e interpretar, seleccionar y generar, discriminar y proponer, esto tiene un significado personal y una trascendencia social; por tanto, sugieren para evaluar el aprendizaje, la utilización de indicadores tales como: la capacidad que los alumnos desarrollan para construir su propio conocimiento y el grado en que, de acuerdo con su edad, se involucran, reflexionan, critican, extraen conclusiones y proponen.

Lo afirmado por Aguilar y Viniegra es válido en cualquier nivel de la educación superior, pero es absolutamente necesario en el nivel del posgrado. Por esta razón, la evaluación del profesor en el nivel del posgrado debería sustentarse en indicadores relacionados con las actitudes y comportamientos así como en la creación de ambientes y situaciones educativas que propicien el desarrollo de estas capacidades y actitudes en los alumnos. De ahí la propuesta de utilizar como indicadores, un conjunto de actitudes que promuevan el desarrollo de la autonomía del estudiante para evaluar el desempeño docente en este nivel.

Capacidades del sujeto y autonomía intelectual

Las actitudes, comportamientos y situaciones educativas propiciatorias de la autonomía intelectual y cuyo desarrollo debería pretenderse en cualquier programa de posgrado, se explican a continuación:

• *Capacidad para participar en el trabajo de grupo:* Fuera de algunas disciplinas como la filosofía, la ética o la lógica, la investigación se realiza en el seno de grupos. La participación en el trabajo colectivo supone respeto y consideración por las ideas y el trabajo de los otros, así como la posibilidad de generar ideas para el avance de grupo. Hablar de autonomía con relación al grupo supone, por un lado, la posibilidad de mantener y sustentar las posiciones propias, y por otro, el aprecio por las ideas de los otros. Por ello, el desarrollo de esta capacidad constituye uno de los objetivos de todo proceso educativo, especialmente en el nivel de posgrado.

• *Capacidad para expresar sus ideas u opiniones y tomar decisiones sobre su trabajo:* La libertad para expresar las ideas u opiniones requiere de confianza tanto en las propias ideas como en la persona misma. Esta seguridad se adquiere no solamente por la solidez de los conocimientos, sino también por la experiencia en espacios propicios a la libre expresión de las ideas en los que el respeto al individuo y la retroalimentación constante sobre su desempeño constituyen tácticas fundamentales para el fortalecimiento del autoconcepto del estudiante. Por otro lado, la capacidad para tomar decisiones se sustenta en esta misma confianza y se adquiere a través de la experiencia en la toma de decisiones. No se puede pensar en un individuo autónomo que no tenga capacidad para tomar las decisiones que implica su trabajo científico. La exposición a situaciones educativas en las cuales la responsabilidad de las decisiones recae en el alumno constituye un mecanismo adecuado para la adquisición de esta experiencia fundamental.

• *Capacidad para seleccionar fuentes de información adecuadas para los temas de su interés:* Hoy, la posibilidad de acceso a las fuentes de información es prácticamente infinita. Sin embargo, es preciso que un investigador sea capaz de seleccionar, discriminando entre las distintas alternativas, las fuentes que pueden proporcionarle información veraz y

rigurosa desde el punto de vista científico. Esto implica el dominio en el manejo de fuentes documentales o automatizadas, pero también el desarrollo de una importante capacidad de discriminación que no puede ser lograda sino a través de un ejercicio sistemático de búsqueda, selección, integración y síntesis de información.

- *Capacidad para reflexionar críticamente sobre la información científica:* Durante muchos años existió la tendencia a considerar todo aquello escrito en los libros o en las páginas de las revistas científicas como cierto e irrebatible. Actualmente, esta creencia no es aceptable. El avance de la ciencia requiere de una posición crítica y de un análisis riguroso ante la información generada en el ámbito científico; sólo de esta manera es posible proponer explicaciones alternativas a los fenómenos o a los hechos. Reflexionar críticamente no quiere decir censurar, sino analizar rigurosamente la información para detectar sus debilidades y proponer respuestas nuevas. Esta característica debe ser esencial en cualquier egresado de los estudios de posgrado, particularmente de quienes obtienen un doctorado.

- *Capacidad para argumentar sus opiniones respecto a la información científica:* La autonomía no supone solamente el análisis crítico de la información y la detección de sus debilidades o insuficiencias. Supone también la capacidad de argumentar con solidez las propuestas teóricas y metodológicas emanadas del análisis. Un investigador, cuya formación a nivel de posgrado fue adecuada, deberá tener esta capacidad bien desarrollada.

- *Capacidad para proponer soluciones a problemas del ámbito de su interés:* Esta cualidad es, sin duda, el objetivo fundamental de los estudios de posgrado. Comprender integralmente los problemas del área de conocimiento o de la realidad misma y proponer soluciones o respuestas a las interrogantes que éstos plantean a la mente del investigador es la esencia de su creatividad. La capacidad de generar respuestas originales supone un ejercicio reiterado de la actividad propo-

sitiva, la cual, se fundamenta en una formación sólida, pero realizada en un ambiente en el que las aportaciones iniciales de la persona, cuando se encuentra en proceso de formación, son aceptadas y discutidas con una actitud reflexiva y respetuosa, en la cual el propio estudiante puede ir perfeccionándolas o sustituyéndolas por otras más adecuadas.

Actitudes, comportamientos y situaciones educativas propiciatorias de la autonomía intelectual

Para lograr el desarrollo de las capacidades anteriormente mencionadas, es necesario que el estudiante se encuentre en un ambiente que propicie la libre expresión de sus ideas y opiniones sobre los temas estudiados; que los profesores favorezcan la discusión académica y que a través de una actitud de respeto y consideración hacia los alumnos propicien su confianza y seguridad en sí mismos. Significa también el abandono de actitudes de imposición sobre formas de trabajo u obtención de conclusiones, sustituyéndolas por situaciones en las cuales el análisis de las ventajas y desventajas de las diferentes opciones estimulen al alumno a tomar sus propias decisiones y a asumir las consecuencias de las mismas. Asimismo, conlleva la capacidad de observar, escuchar y analizar las respuestas, errores y comportamientos de los alumnos. Supone, a su vez, una práctica flexible y adaptada a las características y conocimientos de los alumnos que, a medida que se desarrolla la autonomía del estudiante, sea capaz de replegarse para favorecer su crecimiento personal.

Dado que la evaluación del aprendizaje no solamente permite medir el rendimiento académico de los estudiantes sino que, implícitamente, transmite al alumno información sobre las conductas que se consideran valiosas en el ámbito de un programa de estudios, los profesores, para lograr la atribución de valor a las conductas o actitudes que

son relevantes para el desarrollo de la autonomía, deberán considerar en sus evaluaciones aspectos tales como la participación, la argumentación crítica de los temas y la originalidad en el planteamiento de soluciones a problemas.

Este conjunto de actividades supone un compromiso efectivo de los profesores de posgrado con la formación de los estudiantes, manifiesto en una disposición invariable a discutir con los alumnos sus dudas y sus proyectos fuera del horario de clase. Supone también una asesoría constante y cuidadosa en la que predomine el diálogo y las sugerencias sobre procesos para resolver los problemas, más que en la oferta de soluciones. A su vez, presume un compromiso del profesor con su propia actualización, así como el dominio en el manejo de las fuentes de información adecuadas para el programa.

Una vez expuestas las premisas fundamentales del concepto de autonomía y planteadas las características del rol del profesor en los estudios de posgrado, a continuación se expondrán las dimensiones consideradas apropiadas para evaluar al docente de este nivel, no sin antes expresar que, a mi juicio, la propuesta que se presenta se inscribe en el marco del paradigma proceso producto, ya que si bien las dimensiones consideradas reciben la denominación de actitudes, los indicadores se refieren a características del proceso de enseñanza-aprendizaje que se consideran adecuadas para el desarrollo de la autonomía del estudiante de posgrado.

Es necesaria una reflexión adicional sobre el tipo de programas en los que tendría aplicación el instrumento propuesto, ya que existen diferentes modalidades en el nivel de posgrado. La idea de la propuesta presentada tendría aplicación en posgrados de tipo presencial que se desarrollan en instituciones donde la planta académica asociada al programa se caracteriza por su pertenencia a un cuerpo académico con dedicación exclusiva a las tareas de investigación y docencia en el nivel de posgrado. En mi opinión,

cada modalidad debiera tener un modelo específico de evaluación del desempeño docente, por lo que la búsqueda de mayores niveles de calidad hace imprescindible y urgente el desarrollo de tales modelos.

DIMENSIONES Y VARIABLES EN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL POSGRADO

Las dimensiones para evaluar al docente de posgrado son, a mi juicio, las siguientes:

1. *Actitudes propiciatorias de la participación:* Conjunto de actitudes orientadas a estimular la integración de los estudiantes en un grupo de trabajo que garantice, por un lado, el fortalecimiento de la individualidad de cada uno de sus miembros, y por otro, el enriquecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje con las aportaciones de cada uno de los alumnos.

Para propiciar la participación de los estudiantes es importante que exista, en el ambiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, la percepción de la existencia de libertad para expresar las ideas y opiniones y la garantía de que las diferencias en posiciones o interpretaciones no generarán consecuencias de carácter punitivo. Para alentar la participación, los profesores deberán mostrar una actitud de respeto y consideración por todos y cada uno de los alumnos; sólo así se generará la confianza de los estudiantes en sí mismos, y ello propiciará su participación. Ya hemos dicho antes que la práctica docente en el nivel de posgrado deberá ser flexible y atenta a la evolución de los estudiantes. El profesor deberá estar atento a las dinámicas que obstaculicen el desarrollo de los alumnos, e incluso, mostrar una apertura a las sugerencias provenientes de su grupo que puedan mejorar el proceso colectivo de aprendizaje.

Otro factor que promueve la participación es la posibilidad de decidir sobre la forma que resulte más apropiada al estudiante para presentar públicamente los trabajos que se le encomiendan. Algunos se sentirán cómodos con la simple exposición oral; otros, requerirán el apoyo de diferentes técnicas de tipo audiovisual; otros más acudirán a la tecnología informática. Como lo que importa es la calidad y el manejo correcto y pertinente de la información, el dominio de las diferentes tecnologías no puede ser un obstáculo para la exposición del alumno; siempre deberá tener la posibilidad

de decidir por la forma en la que se sienta más seguro. La libertad de elegir la forma de presentarse públicamente favorece también la participación.

Por lo anterior, las variables que permitirían evaluar las actitudes propiciatorias de la participación serían las siguientes:

- Generación de una ambiente adecuado para la libre expresión de las ideas.
- Actitud de respeto y consideración a los alumnos en las discusiones académicas.
- Respeto por las decisiones de los alumnos.
- Motivación de los estudiantes para discutir sus conocimientos o sus avances con sus pares.
- Aceptación de sugerencias sobre la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. *Actitudes propiciatorias de la reflexión crítica:* Conjunto de actitudes orientadas a estimular el ejercicio del análisis riguroso de los objetos del conocimiento y de la información disponible en distintas fuentes para favorecer la construcción individual de conocimientos, ideas y opiniones por parte de los alumnos.

La capacidad de reflexión crítica se adquiere a través de la promoción de situaciones adecuadas para la discusión sustentada y pertinente de la información y de los proyectos. No podemos olvidar que, como afirmaba Piaget, el conocimiento de la realidad se construye a través de la participación y la reflexión sobre el objeto del conocimiento. Cuando el alumno aprende, construye significados, y lo hace, sólo si es capaz de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprende y lo que ya conoce. Otro aspecto fundamental del papel del maestro es la capacidad de plantear problemas a los alumnos que se encuentren en un nivel superior de complejidad al que supone constituye su conocimiento previo. Las rupturas entre un

estadio de conocimiento y el siguiente ocurren cuando el individuo se encuentra frente a un problema ante el cual su preparación actual no es suficiente para su comprensión y resolución; ello motiva la reflexión y la búsqueda de soluciones.

La reflexión crítica también se favorece mediante la demostración de la posibilidad de alcanzar conclusiones válidas a través de la discusión colegiada y no sólo a través de la opinión o conocimientos del maestro. Es importante, además, que el alumno atribuya a la reflexión crítica un gran valor, por lo cual la exigencia, por parte del maestro de acompañar a las revisiones bibliográficas de un análisis reflexivo de la información recabada permitirá al alumno, no sólo coleccionar opiniones o referencias sino analizarlas críticamente y construir sus opiniones.

Las variables que parecen adecuadas para evaluar las actitudes propiciatorias de la reflexión crítica serían entonces:

- Promoción de situaciones adecuadas para la discusión sustentada y pertinente de los temas revisados, de la bibliografía y de los proyectos de investigación.
- Selección y presentación de problemas que estimulen el interés de los estudiantes por la investigación.
- Creación de condiciones para el logro colectivo de conclusiones válidas.
- Consideración de la reflexión crítica como una conducta valiosa.

3. *Actitudes propiciatorias de la independencia intelectual:* Es el conjunto de actividades orientadas a favorecer el desprendimiento de los alumnos de los referentes de apoyo (maestros, compañeros y autoridades) para asumir con plenitud sus propios enfoques teóricos y metodológicos en el proceso de investigación.

En la mayor parte de las situaciones de aprendizaje el alumno puede lograr un cierto nivel de capacidad para

comprender cómo aplicar el conocimiento aprendido a los ejemplos utilizados dentro del proceso. Sin embargo, el logro de la independencia intelectual supone que el alumno, por sí mismo, pueda realizar la transferencia de los conocimientos asimilados a nuevas situaciones. En muchas ocasiones, realizar esta transferencia implica la búsqueda, selección e integración de información adicional a la revisada en clase y la proposición de teorías, métodos o técnicas distintas a las estudiadas, en algunas ocasiones, con una apreciable originalidad.

Es esencial, además, que el alumno aprecie como valioso y legítimo el esfuerzo que realiza para aplicar sus conocimientos y sus propuestas a nuevas situaciones. El profesor deberá seleccionar tareas que motiven al estudiante a realizar esta búsqueda, a construir propuestas de solución y a lograr la máxima calidad y originalidad en sus trabajos. Esto supone que el maestro deberá ser capaz de reconocer aquellos objetos de conocimiento o tareas que resulten significativos para el alumno; de esta manera, podrá motivarlo en este proceso de búsqueda de información y lograr que el alumno considere valioso el tiempo y el esfuerzo empeñados en el mismo.

Para propiciar la independencia del alumno en el futuro, el profesor deberá, además, favorecer que el estudiante domine las fuentes de información adecuadas para su trabajo y que se sienta motivado para mantenerse al tanto de los avances del conocimiento en su área de estudio.

Las variables para evaluar las actitudes propiciatorias de la independencia intelectual serían, de esta manera, las siguientes:

- Estructuración de situaciones o tareas significativas que exijan la aplicación del conocimiento a problemas concretos diferentes a los revisados en las sesiones.
- Utilización de mecanismos de inducción en la búsqueda de soluciones a problemas en el proceso de aprendizaje.

- Motivación del estudiante para el trabajo de búsqueda de información.
- Motivación del estudiante para lograr el dominio en el uso de las fuentes de información adecuadas.
- Motivación del estudiante para ir más allá de lo discutido en las sesiones.
- Apertura a la discusión de alternativas para resolver problemas en el proceso de investigación.

4. *Compromiso:* Actitud de responsabilidad y entrega del profesor al proceso formativo de los alumnos evidenciado a través de la dedicación de tiempo, atención y aportes cualitativos a su desarrollo.

El compromiso del profesor en el nivel de posgrado de ninguna manera se circunscribe al apego a normas administrativas o a la planeación de los cursos, como suele ocurrir en el nivel de licenciatura. Supone la disposición del profesor para dedicar tiempo suficiente al estudiante, tanto en el grupo como en forma individual, para discutir sus dudas, sus avances y sus tropiezos. Implica también una concepción integral de la evaluación y la retroalimentación sistemática a los estudiantes para mejorar su desempeño a lo largo del proceso, así como una evaluación que considere los diversos aspectos de su desempeño y rendimiento. Presume, además, una correspondencia real entre los objetivos del curso, seminario o taller, las evaluaciones realizadas y el desempeño y las calificaciones otorgadas, de manera que los alumnos consideren reflejado en estas últimas su esfuerzo, tiempo y dedicación. Obviamente conlleva la preocupación del profesor por su propia actualización, tanto en su área del conocimiento como en los aspectos pedagógicos relacionados con el trabajo docente en este nivel educativo.

Por lo tanto, las variables para evaluar esta dimensión son las siguientes:

- Dedicación de tiempo suficiente para discutir con el estudiante las dudas y los avances.
- Atención cuidadosa y considerada a los estudiantes.
- Congruencia entre los resultados de las evaluaciones y el desempeño de los estudiantes.
- Retroalimentación de calidad a partir de las evaluaciones (formativa y sumativa).
- Disposición a dedicar tiempo a su propio desarrollo para estar en mejores condiciones de ofrecer una docencia de calidad.

A partir de las dimensiones y variables descritas anteriormente se elaboró un instrumento de evaluación del desempeño docente, el cual se presenta a continuación.

ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE

Programa: Maestría____Doctorado___ Área del conocimiento____

Clave del Curso_____Nombre del Profesor_____

La universidad, con el objeto de poder ofrecerte una educación de calidad, requiere de tu colaboración en la evaluación del desempeño de tus profesores. La información que nos proporciones nos permitirá tomar las medidas necesarias para mejorar la docencia en los programas de posgrado, con el objeto de que nuestros graduados logren niveles de excelencia y autonomía en su vida académica o profesional.

Lee cuidadosamente cada uno de los enunciados de la columna del lado izquierdo y marca con una "X" el paréntesis de la respuesta que más se ajuste a lo que piensas sobre el desempeño de tu profesor.

Al final del cuestionario hay un espacio para que expreses cualquier otro aspecto que consideres de importancia sobre tu profesor, y otro para que nos comentes cualquier preocupación o sugerencia sobre el programa y su organización. La información de este cuestionario se manejará en forma estrictamente confidencial.

ASPECTO EXPLORADO				
1. El profesor propicia la expresión libre de nuestras ideas y opiniones sobre los temas que se revisan.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
2. La actitud de respeto y consideración del profesor en las discusiones, nos permite sentirnos seguros para exponer nuestros conocimientos y argumentar nuestras ideas.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
3. El profesor nos permite decidir libremente sobre la forma de presentación de los seminarios y trabajos, fijando exclusivamente los términos temporales.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
4. El profesor favorece los debates y orienta la discusión permitiendo que lleguemos a conclusiones válidas sobre el tema que se discute, sin imponer su opinión o sus conocimientos.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
5. El profesor otorga una mejor evaluación a nuestro trabajo si éste se acompaña de una reflexión crítica a los autores y los temas estudiados.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
6. El profesor utiliza en las discusiones, como ejemplo, situaciones concretas de la realidad y siento que, de esa manera, comprendo mejor los problemas y puedo sugerir soluciones.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
7. El profesor evalúa nuestra participación y trabajo y nos comunica con oportunidad los resultados de las evaluaciones señalándonos los errores cometidos y	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )

ASPECTO EXPLORADO				
discutiendo con nosotros la forma adecuada de superarlos.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
8. Los resultados de la evaluación de nuestro desempeño y rendimiento son congruentes con los objetivos del programa, con el esfuerzo realizado y con la calidad de nuestros trabajos.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
9. En las evaluaciones, el profesor considera tanto nuestro desempeño en el aula como en los trabajos y los exámenes.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
10. El profesor muestra una disposición abierta a discutir individualmente nuestros proyectos fuera del horario programado para el curso, y en las sesiones de asesoría nos presta una atención cuidadosa y amable.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
11. Cuando iniciamos la revisión de un nuevo tema, analizamos su importancia para nuestra formación y ello nos motiva a profundizar sobre el mismo.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
12. Cuando tropezamos con problemas en nuestro trabajo de investigación, el profesor los discute con nosotros y nos orienta a encontrar las soluciones, favoreciendo así nuestra capacidad de resolver problemas.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
13. Cuando no estamos de acuerdo con la forma de trabajo, el profesor acepta las críticas y las sugerencias para mejorar el ambiente de aprendizaje.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )

ASPECTO EXPLORADO				
14. Al profesor le preocupa que comprendamos los temas del curso y seamos capaces de aplicar los conocimientos a problemas distintos a los utilizados en las clases.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
15. Los trabajos y tareas son motivantes y nos estimulan a buscar, seleccionar e integrar información adicional a la revisada en clase.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
16. Los trabajos y tareas encomendadas nos permiten adquirir una importante experiencia en el trabajo de investigación, por lo cual, los considero un esfuerzo legítimo y valioso.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
17 Las fuentes de información a las cuales acudimos para realizar las tareas y trabajos del curso son, principalmente, revistas especializadas y sistemas de información. Ello nos permite situarnos en la frontera del conocimiento.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
18 El profesor domina el área del conocimiento del curso que imparte y se encuentra actualizado.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
19 El profesor nos estimula a presentar nuestros trabajos en foros o eventos distintos al de nuestra clase.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )
20 Recomendaría a otros compañeros inscribirse en los seminarios de investigación o hacer su trabajo de tesis con este profesor.	**Totalmente de acuerdo** ( )	**De acuerdo** ( )	**En desacuerdo** ( )	**Totalmente en desacuerdo** ( )

COMENTARIOS	SUGERENCIAS

Conviene insistir en la necesidad de profundizar en la evaluación del desempeño docente y de contar con instrumentos apropiados para el nivel de posgrado en el que son urgentes instrumentos adecuados para cada una de las modalidades de los programas vigentes. Además la acelerada proliferación de programas a distancia hace necesario el desarrollo de nuevos indicadores y procesos de evaluación del desempeño sin los cuales se corre el riesgo de alentar opciones sin las condiciones apropiadas para impulsar el desarrollo de la capacidad del estudiante para el pensamiento crítico y la independencia en el trabajo.

LOS DISTINTOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO Y SU RELACIÓN CON LAS DIMENSIONES CONSIDERADAS EN EL DISEÑO DE EVALUACIÓN

ASPECTOS EXPLORADO EN LOS ÍTEMS	DIMENSIÓN EVALUADA
1. El profesor propicia la expresión libre de nuestras ideas y opiniones sobre los temas que se revisan.	ACTITUDES PROPICIATORIAS DE LA PARTICIPACIÓN **Generación de un ambiente adecuado para la libre expresión de las ideas.**

ASPECTOS EXPLORADO EN LOS ÍTEMS	DIMENSIÓN EVALUADA
2. La actitud de respeto y consideración del profesor en las discusiones, nos permite sentirnos seguros para exponer nuestros conocimientos y argumentar nuestras ideas.	ACTITUDES PROPICIATORIAS DE LA PARTICIPACIÓN **Actitud de respeto y consideración a los alumnos en las discusiones académicas.**
3. El profesor nos permite decidir libremente sobre la forma de presentación de los seminarios y trabajos, fijando exclusivamente los términos temporales.	ACTITUDES PROPICIATORIAS DE LA PARTICIPACIÓN **Respeto por las decisiones de los alumnos.**
4. El profesor favorece los debates y orienta la discusión permitiendo que lleguemos a conclusiones válidas sobre el tema que se discute, sin imponer su opinión o sus conocimientos.	ACTITUDES PROPICIATORIAS DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA **Promoción de situaciones adecuadas para la discusión sustentada y pertinente de los temas revisados, de la bibliografía y de los proyectos. Creación de condiciones para el logro colectivo de conclusiones válidas.**
5. El profesor otorga una mejor evaluación a nuestro trabajo si éste se acompaña de una reflexión crítica a los autores y los temas estudiados.	ACTITUDES PROPICIATORIAS DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA **Consideración de la reflexión crítica como una conducta valiosa.**
6. El profesor utiliza en las discusiones, como ejemplo, situaciones concretas de la realidad y siento que, de esa manera, comprendo mejor los problemas y puedo sugerir soluciones.	FORTALECIMIENTO DE LA INDEPENDENCIA INTELECTUAL **Utilización de mecanismos de inducción en la búsqueda de soluciones a problemas en el proceso de aprendizaje.**
7. El profesor evalúa nuestra participación y trabajo y nos comunica con oportunidad los resultados de las evaluaciones señalándonos los errores cometidos y discutiendo con nosotros la forma adecuada de superarlos.	COMPROMISO **Retroalimentación de calidad a partir de las evaluaciones (formativa y sumativa).**
8. Los resultados de la evaluación de nuestro desempeño y rendimiento son congruentes con los	COMPROMISO **Congruencia y justicia entre los resultados de las evaluaciones**

ASPECTOS EXPLORADO EN LOS ÍTEMS	DIMENSIÓN EVALUADA
objetivos del programa, con el esfuerzo realizado y con la calidad de nuestros trabajos.	**y el desempeño de los estudiantes.**
9. En las evaluaciones, el profesor considera tanto nuestro desempeño en el aula como en los trabajos y los exámenes.	COMPROMISO **Retroalimentación de calidad a partir de las evaluaciones.**
10. El profesor muestra una disposición abierta a discutir individualmente nuestros proyectos fuera del horario programado para el curso, y en las sesiones de asesoría nos presta una atención cuidadosa y amable.	COMPROMISO **Dedicación de tiempo suficiente para discutir con el estudiante las dudas y los avances.**
11. Cuando iniciamos la revisión de un nuevo tema, analizamos su importancia para nuestra formación y ello nos motiva a profundizar sobre el mismo.	ACTITUDES PROPICIATORIAS DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA **Selección e incorporación de objetos de conocimiento significativos para los alumnos.**
12. Cuando tropezamos con problemas en nuestro trabajo de investigación, el profesor los discute con nosotros y nos orienta a encontrar las soluciones, favoreciendo así nuestra capacidad de resolver problemas.	FORTALECIMIENTO DE LA INDEPENDENCIA INTELECTUAL **Apertura a la discusión de alternativas para resolver problemas en el proceso.**
13. Cuando no estamos de acuerdo con la forma de trabajo, el profesor acepta las críticas y las sugerencias para mejorar el ambiente de aprendizaje.	ACTITUDES PROPICIATORIAS DE LA PARTICIPACIÓN **Aceptación de sugerencias sobre la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.**
14. Al profesor le preocupa que comprendamos los temas del curso y seamos capaces de aplicar los conocimientos a problemas distintos a los utilizados en las clases.	FORTALECIMIENTO DE LA INDEPENDENCIA INTELECTUAL **Estructuración de situaciones o tareas que exijan la aplicación del conocimiento a problemas concretos diferentes a los revisados en las sesiones.**
15. Los trabajos y tareas son motivantes y nos estimulan a buscar,	FORTALECIMIENTO DE LA INDEPENDENCIA INTELECTUAL

ASPECTOS EXPLORADO EN LOS ÍTEMS	DIMENSIÓN EVALUADA
seleccionar e integrar información adicional a la revisada en clase.	**Motivación al estudiante para ir más allá de lo discutido en las sesiones.**
16. Los trabajos y tareas encomendadas nos permiten adquirir una importante experiencia en el trabajo de investigación, por lo cual, los considero un esfuerzo legítimo y valioso.	FORTALECIMIENTO DE LA INDEPENDENCIA INTELECTUAL **Motivación del estudiante para el trabajo de búsqueda de información.**
17. Las fuentes de información a las cuales acudimos para realizar las tareas y trabajos del curso son, principalmente, revistas especializadas y sistemas de información. Ello nos permite situarnos en la frontera del conocimiento.	FORTALECIMIENTO DE LA INDEPENDENCIA INTELECTUAL **Motivación del estudiante para lograr el dominio en el uso de las fuentes de información adecuadas.**
18. El profesor domina el área del conocimiento del curso que imparte y se encuentra actualizado.	COMPROMISO **Disposición a dedicar tiempo a su propio desarrollo para estar en mejores condiciones de ofrecer una docencia de calidad.**
19. El profesor nos estimula a presentar nuestros trabajos en foros o eventos distintos al de nuestra clase.	ACTITUDES PROPICIATORIAS DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA **Motivación del estudiante para discutir sus conocimientos o sus avances con sus pares.**
20. Recomendaría a otros compañeros inscribirse en los seminarios de investigación o hacer su trabajo de tesis con este profesor.	VALORACIÓN GLOBAL

NOTAS:

1. Es conveniente ponderar las respuestas a las preguntas del cuestionario con respecto a una escala de valores para que sea posible identificar los diferentes niveles de desempeño en las distintas dimensiones seleccionadas por la institución. A continuación se presenta un ejemplo de

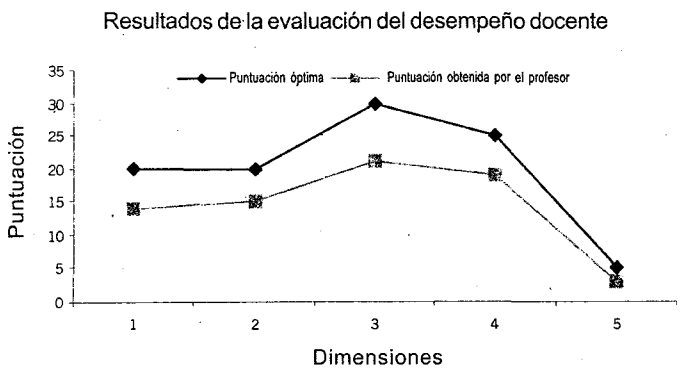
ponderación que puede ser aplicado a las interrogantes del instrumento propuesto:

PONDERACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS (valores)				
5	4	3	2	1
Totalmente de acuerdo ( )	De acuerdo ( )	Más o menos de acuerdo ( )	En desacuerdo ( )	Totalmente en desacuerdo ( )

2. Una vez capturados los resultados, se suman las puntuaciones obtenidas por el profesor en cada una de las dimensiones y se comparan éstas con la puntuación óptima posible en cada una de ellas (nivel de desempeño óptimo). Esta comparación permitirá identificar los aspectos críticos del desempeño docente. Con el objeto de facilitar la comprensión de esta operación, en la siguiente tabla se presentan las puntuaciones óptimas que podrían ser obtenidas por un profesor en cada una de las dimensiones consideradas en el cuestionario propuesto y se comparan éstas con el resultado obtenido por un profesor hipotético.

DIMENSIÓN EVALUADA	*Número de preguntas*	*Clasificación óptima (máxima)*	*Puntuación obtenida por el profesor*
ACTITUDES PROPICIATORIAS DE LA PARTICIPACIÓN	4	20	14
ACTITUDES PROPICIATORIAS DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA	4	20	15
FORTALECIMIENTO DE LA INDEPENDENCIA INTELECTUAL	6	30	21
COMPROMISO	5	25	19
VALORACIÓN GLOBAL	1	5	3

Se recomienda entregar al profesor y a las autoridades competentes los resultados en forma numérica o en gráficos sencillos o accesibles como el siguiente:



BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR SAHAGÚN, G. (1991), "Evaluación de docentes. Un problema abierto", *Perfiles Educativos Nº 53-54*, México, pp. 12-17.

AGUILAR, E. y L. VINIEGRA (1997), "Una mirada del proceso educativo, La propuesta del profesor ante la educación y su práctica docente", *Revista latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXVII, No. 3*, México, pp. 33-71.

BASSEDAS, E. y col. (1989), *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*, España, Paidós Ibérica, pp. 31-47.

BOWEN, J. y P. HOBSON (1997), *Teorías de la educación*, México, Limusa, pp. 163-172.

BORDIEU, Pierre (1997), "El corporativismo de lo universal. El papel de los intelectuales en el mundo moderno" en *Pensamiento Universitario*, Tercera época, Vol. 87. México, CESU-UNAM, pp. 201-225.

DÍAZ BARRIGA, A. (1987), "Problemas y retos en el campo de la evaluación educativa", *Perfiles Educativos Nº 37*, Centro de estudios sobre la Universidad, México, UNAM, p. 3-15.

GILBERT, R. (1977), *Las ideas actuales en pedagogía,* México, Grijalbo, pág. 83-126.

LEON, Antoine (1998), "La profesión docente: motivaciones, actualización de conocimientos y promoción. Sección II. Motivaciones para el cambio y resistencia a él", *Antología de lecturas para el curso de evaluación de la docencia. Doctorado en Educación,* Universidad Anáhuac-Universidad Complutense de Madrid. Septiembre, 1998.

LLARENA, T. R. (1991), "Evaluación del personal académico", *Perfiles Educativos Nº 53-54,* México. pág. 18-29.

MIRAS, M. y I. SOLÉ (1997), *Características individuales y condiciones de aprendizaje: La búsqueda de interacciones* en: Desarrollo psicológico y educación II (Compilado por César Coll y Col.), España, Alianza Editorial, pp. 395-455.

OLIVA, F. y K:T. HENSON (1980), *¿Cuales son las competencias genéricas esenciales en la enseñanza?,* Theory and Practice, vol. 19, pp. 117-121.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1982), *Modelos contemporáneos de investigación didáctica,* en Gimeno J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza, su teoría y su práctica,* Madrid, Akal.

————, (1989), "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", *Antología de lecturas para el Curso de Evaluación de la docencia. Doctorado en Educación,* Universidad Anáhuac-Universidad Complutense de Madrid.

PÉREZ JUSTE, R. y J. M. GARCÍA RAMOS (1995), *Evaluación de la eficacia docente. En diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Tratado de educación personalizada,* Ed. Víctor. García Hoz, Madrid, Ediciones Rialp, pp. 325-335.

SACRISTÁN, Gimeno, VIII: "La evaluación didáctica", *Antología de lecturas para el Curso de Evaluación de la docencia, Doctorado en Educación,* Universidad Anáhuac-Universidad Complutense de Madrid, septiembre, 1998.

TEJEDOR, E.J. y M. L. MONTERO (1990), "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario", *Revista Española de Pedagogía Año XLVIII, No. 186,* Universidad de Santiago, España, mayo-agosto, pp. 251-279.

ZABALZA B., M. A. (1990), Evaluación orientada la perfeccionamiento, *Revista Española de Pedagogía Año XLVIII, Nº 186,* Universidad de Santiago, España, mayo-agosto, pp. 295-317.

UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DOCENTE ORIENTADO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

*Jorge Javier Jiménez Zamudio**

RESUMEN

El proyecto descrito a continuación tuvo su origen en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Anáhuac, México. Se abordó la evaluación de los profesores, a partir del establecimiento de los factores vinculados con la docencia directa en el ámbito universitario y en consecuencia de criterios relacionados con el proceso educativo. Se tomó la decisión de que la evaluación docente estuviera orientada hacia la mejora de los procesos de enseñanza y no de carácter sumario. No obstante la diversidad de criterios existentes en la literatura para evaluar la labor docente, se tomó la decisión de proponer un indicador de calidad basado en estadísticas descriptivas, cuyas reglas fuesen claras y de aplicación práctica, que además, generase resultados independientes del administrador o evaluador específico y no requiriera de una gran habilidad por parte de los administradores más allá de un entrenamiento inicial.

El instrumento propuesto, en primer lugar, fue capaz de diferenciar los rasgos entre los diversos docentes evaluados, pero además, los resultados de dicho instrumento fueron independientes de las calificaciones buenas o malas

* Profesor titular de tiempo completo, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Acatlán. Candidato a Doctor por la Universidad Anáhuac y la Universidad Complutense de Madrid.

que los alumnos obtuviesen. Adicionalmente, se analizó la empatía entre la opinión de los alumnos sobre los rasgos que evaluaba el instrumento y los rasgos que ellos como beneficiarios —destinatarios de la educación— consideraban importantes en los docentes.

El concepto de calidad docente que se aplicó, deriva de una transferencia de conceptos básicos de estadística al quehacer del docente, generando un modelo numérico que, no obstante basarse en interpretaciones personales de los alumnos, pretende salir avante tanto en las pruebas de validez interna como en las de validez externa.

Cabe señalar que el instrumento propuesto sólo pretende ser utilizado en el área matemática y específicamente en las materias que respondan a un determinado modelo de docencia, o mejor dicho, a una teoría instruccional específica. Este instrumento no pretende generalizarse a otras áreas de conocimiento y sólo sería válido para algunas de las materias cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje sea lógico-deductivo.

Introducción

En los países más "avanzados", el tema de la calidad en la educación se ha convertido en un tema de relevancia en las instituciones universitarias y para los órganos rectores a nivel nacional. Como señala De Miguel (1991, p. 11), "sería deseable que ese interés estuviera ligado a la preocupación de la calidad del servicio que prestan las universidades, por la calidad de los programas docentes, por la calidad de la investigación llevada a cabo por los equipos de trabajo (...), y por la calidad de la vida universitaria en todos sus aspectos". Parafraseando el prólogo de Escudero (1980), cuando se tiene en mente la evaluación de los docentes, debe entenderse que se encuentra con uno de los campos más amplios, más complejos y más problemáticos de la educa-

ción, y la aspiración de contar con un modelo de aplicabilidad general, no obstante, de ser justa, aún no puede ser realizable. Sin embargo, no cabe duda que en la actualidad las universidades se enfrentan a un nuevo reto: mejorar la calidad del servicio que proporcionan a la sociedad. José Gines-Mora (en De Miguel, 1991, p. 73) señala que existen cuatro razones que justifican esta preocupación por la calidad.

1. La educación, especialmente la superior, ante la creciente competencia económica internacional, está siendo considerada, una vez más, como una de las piezas claves para afrontar el futuro económico de algunos países.
2. La calidad de todos los procesos productivos, y en concreto la de los servicios, se está convirtiendo en una exigencia cotidiana de los consumidores en las sociedades desarrolladas.
3. Las universidades, en momentos de relativa estabilidad en cuanto alumnos y presupuestos, consideran conveniente revisar si la calidad de la educación no se ha deteriorado en los periodos de gran expansión.
4. Los altos y crecientes costes totales de la educación superior demandan lógicamente un mayor control sobre las universidades por parte de la sociedad que las sustenta.

Así, la evaluación de los centros educativos se ha vuelto un asunto que ya no puede ser ignorado y que, en consecuencia, es necesario que éstos cuenten con procedimientos, ya sean de carácter interno o externo, de evaluación. Sin embargo, en realidad, son pocas las instituciones verdaderamente preparadas para realizarla desde una perspectiva científica y apoyada en investigaciones teóricas y empíricas. En consecuencia, casi en cualquier sistema o institución escolar surge en forma más o menos espontánea e inevitable la evaluación del profesorado, empero debido precisamente a la forma que ésta emerge, es la más de las veces

asistemática e incompleta, con consecuencias escasas o nulas. Adicionalmente, la evaluación de profesores con propósitos meramente fiscalizadores no conduce a parte alguna, dado que surgen irremediablemente múltiples y variados mecanismos de defensa que están en buena medida justificados, toda vez que el desarrollo de la evaluación no fundamenta aún decisiones científicamente demostrables.

Esta investigación pretende ser un acercamiento empírico que analice las opiniones vertidas por los alumnos sobre la calidad de los profesores de un área en particular, y las asocie a un cierto concepto de "calidad" que una vez establecido tuvo que ser operativizado. Los resultados deberán entenderse en el marco de una evaluación formativa, cuyo objetivo es, exclusivamente, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde luego, la evaluación de la docencia, ni por mucho se agota con la presente propuesta; no se ha tomado referencia alguna sobre la "calidad" de los egresados —dentro de un paradigma basado en el producto—, así como tampoco se hizo referencia al diferencial de conocimientos que los alumnos adquieren con cada profesor, sólo por señalar parte de las carencias, mismas que deberían ser superadas a través de procesos alternativos de evaluación. (Para mayor información puede consultarse Nieto, 1996).

No obstante las limitaciones de la propuesta, el instrumento formulado parece dar información particular sobre los profesores evaluados. Adicionalmente, el instrumento diseñado, por sus características, podría ser utilizado ya fuese desde una evaluación interna o desde una externa y ofrecería una buena perspectiva de cómo marcha la docencia de un centro educativo concreto, esto es, qué es lo que tiene, qué le falta y en definitiva, cómo puede mejorar. Es recomendable olvidarse de las adjetivaciones del tipo "este profesor es bueno", "este profesor es mejor", etc. y suscribirse a términos tales como "el profesor ofrece o no un nivel formativo

deseable" o "quizá con un cambio en la metodología didáctica el profesor pueda mejorar", etcétera.

Los destinatarios de la evaluación docente fueron profesores cuyas características de experiencia docente y titulación eran más o menos similares, adscritos a una institución pública de nivel educativo superior, impartiendo asignaturas del área del Análisis Matemático en una carrera de las ciencias exactas. La recopilación de datos se realizó a través de una muestra probabilística simple y probabilística por conglomerados, conformada por 73 alumnos para el primer caso y tres conglomerados de 38, 20 y 15 sujetos para el segundo; el tamaño de la población fue de 194 alumnos del primer semestre y turno matutino. Los profesores evaluados desconocían "casi absolutamente todo" de los antecedentes de los alumnos, es decir, su promedio de bachillerato, sus habilidades matemáticas previas, sus estilos cognitivos y su inteligencia general, razón por la cual sus métodos instruccionales no estaban diseñados para un perfil de alumno determinado.

Revisión teórica de la evaluación de la docencia

Uno de los planteamientos más operativos en torno a la evaluación considerada como un proceso para la mejora de la docencia, toma como punto de referencia las variables producto y las vincula con las variables antecedentes y de proceso. Si bien dentro de las primeras cuestiones a ser resueltas cuando se pretende evaluar la función docente, cuentan con una respuesta bastante aceptada y generalizada, existe una que les da sentido y contenido a las otras, a saber:

¿Por qué evaluamos? Porque se requiere valorar los productos educativos, detectar problemas y buscar soluciones.

¿Para qué evaluamos? Para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué evaluamos? Este parece ser el punto medular del proceso de evaluación de la docencia y para el cual, sin embargo, existe un escaso desarrollo de modelos válidos. "Decir que se debe evaluar todo aquello que sea relevante para el proceso educativo, no deja de ser una frase vacía dado que no se ha probado científicamente lo que sí es verdaderamente relevante." (Escudero, 1980, p. 58).

Una primera opción sobre el qué evaluar podría asumirse considerando que lo que define la calidad y el valor de la docencia son sus productos, sus índices directos; desde luego que éstos van a venir modulados, y de alguna forma, predeterminados por sus índices indirectos —sus variables antecedentes y de proceso—. Así, las variables producto asumen la categoría de variables criterio, que se encuentran en función de las variables de entrada o antecedentes y, toda vez que se evalúa para corregir, las variables de proceso serán un punto clave de revisión para mejorar rendimientos y solucionar problemas. Por ejemplo, la procedencia social de los alumnos será un factor que module el significado de ciertos rendimientos pero nunca será un índice de rendimiento del docente.

Evaluación de los resultados. La docencia universitaria podría ser evaluada a partir de sus resultados, es decir, serían los productos los que en definitiva dictaminasen la política de docencia que se llevase a cabo en una universidad. No obstante la aseveración anterior, existe la dificultad de determinar cuáles son estos productos, dada la diversidad de objetivos y filosofías educativas que subyacen detrás de los planes de estudio. En la evaluación de resultados en función de los alumnos, habitualmente se toma como criterio del rendimiento académico. Por tanto, la mayoría de los estudios utiliza las calificaciones como indicador explícito del progreso o provecho académico que el alumnado adquiere. Otros trabajos utilizan un criterio de rendimiento a largo

plazo con el fin de estimar la influencia que los resultados en determinadas enseñanzas tienen sobre la vida laboral y social del individuo. Sin embargo, una evaluación de este tipo —centrada en el rendimiento académico—, cuya concepción está basada en un modelo de producción ofrece un planteamiento restrictivo cuando se aplica a los modelos de docencia orientados hacia el desarrollo.

Evaluación de los procesos. Como señala De Miguel (1991), el núcleo de toda acción docente se encuentra en la actividad que el profesor realiza en el aula, sin embargo, no se debe olvidar que el profesor realiza otras actividades antes y después de la clase, y que son tan importantes como las que efectúa al enseñar. Desde la perspectiva centrada en la enseñanza en el aula, los aspectos más destacados de su función y que deben ser objeto de evaluación serían:

El nivel en el desarrollo de las clases.
El tipo de métodos de enseñanza que utiliza.
El sistema de evaluación que emplea.
El clima que logra establecer a través de sus relaciones con los alumnos.

Si bien la evaluación de la universidad puede ser abordada desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, una de las aproximaciones usuales es estructurar dicha evaluación a través de la docencia, investigación, servicios que ofrece y la unidad administrativa. Varios autores coinciden en destacar a la docencia como la finalidad de la enseñanza superior sobre la que debe recaer mayor peso. De ahí que se aborde prioritariamente la evaluación de la docencia como unidad de producción universitaria.

Parecería pertinente comenzar por introducir dos de las posiciones existentes en torno a la "actividad docente" que realiza un profesor y la "unidad de docencia universitaria". Una de ellas, señala que resulta difícil pensar en un buen centro educativo que no posea un buen profesorado,

por lo que en más de las veces se ha considerado la variable profesorado trascendental en materia de evaluación de centros. Escudero (1988, p. 139) apunta que "no es muy arriesgado, por tanto, decir que un centro educativo, es un grupo de profesores y (...) poca cosa más". Bajo esta perspectiva, la correspondencia entre la evaluación de profesores y la evaluación de centros es prácticamente total. En contraposición, "los aspectos y procesos que conlleva la función docente en la universidad en modo alguno pueden ser reducidos a la actividad que desarrolla un profesor en clase ...y por lo tanto plantear la evaluación de la docencia universitaria a través de la evaluación del profesor constituye un reduccionismo que está generando bastante confusión" (De Miguel, 1991, p. 341). Asimismo, no se debe considerar que todas las actividades relacionadas con la docencia pueden quedar restringidas a la clase. En consecuencia, para evitar una visión parcial de esta actividad docente, antes de establecer cualquier propuesta de evaluación, es necesario formular el modelo que enmarque todas o casi todas las dimensiones implicadas en esta función.

Escudero (1980) señala que "la calidad de un centro y la de un profesor vendrá definida fundamentalmente por los logros que consiga con sus alumnos, esto es, por los productos educativos que genere y no por los índices indirectos de supuesta calidad". Aunque el quehacer del profesor puede estar condicionado por la cantidad y calidad de los recursos a su mano, si se enfoca debidamente la evaluación del profesor, entonces hay formas de reducir la influencia de los recursos disponibles. Además parece imprescindible que el profesor —más que otros muchos profesionales— evalúe su trabajo profesional en razón de que puede: primero, serle muy útil para el perfeccionamiento de su propio ejercicio; segundo, conocer las relaciones entre el aprendizaje de los alumnos con su propia enseñanza, y tercero, para poder aportar datos y reflexiones que contribuyan a la realización de la evaluación del centro. El mismo autor, en

referencia a Popham, señala que la revisión de la investigación sobre eficiencia docente en el presente siglo conduce a un amplio conjunto de "esperanzas no alcanzadas y de hipótesis nulas no rechazadas", por lo que se puede inferir que la búsqueda del *índice de calidad* del profesor no haya tenido aún éxito. En consecuencia, se ha abandonado el planteamiento un tanto reducido de delinear al profesor eficaz e investigar más en el terreno de las interacciones entre profesores, métodos, alumnos, contextos, disciplinas, etc. De la literatura especializada (por ejemplo Escudero, 1980, p. 146), se deduce que aún no se sabe cuáles son "las características" de un buen profesor en forma generalizable. No obstante, se destacan dos grandes bloques:

El relativo a características personales. En este punto se encuentran los méritos, las titulaciones, el expediente, la experiencia previa, etc. que han sido tradicionalmente considerados como índices de calidad del profesor, al menos en materia de selección y contratación; sin embargo Glass (1974) señala que dichos factores no son indicadores válidos de la eficacia docente. Con relación a esta misma idea, se encontró que si un profesor tiene cualificaciones aceptables, otras aún más altas no tienen influencia estadísticamente significativa. Así, si se observa un expediente académico aceptable, no parece demasiado útil el incidir demasiado en mejores expedientes para obtener mejores profesores en potencia, porque su incidencia será mínima, pasando a ser otras las variables de mayor relevancia. Estos resultados indicaban la falta de capacidad predictiva de los méritos tradicionales tales como títulos o expedientes, pero indicaban también que es imprescindible un nivel mínimo de conocimientos para poder ser un profesor competente. Como señala Escudero (1980, pp. 147 y 148), "es crítico el tener un nivel mínimo de conocimientos, pero una vez superado dicho nivel, el conocimiento no parece tener capacidad predictiva de eficiencia docente. Por ello, parece ilógico ordenar al profesorado por el nivel de conocimientos demostrados". Así,

esta medida tan tradicional en algunos contextos, parece no tener justificación científica, aunque quizá esto se deba a que, en buena medida, la mayor parte del profesorado supera esos niveles mínimos y, por tanto, su mayor o menor conocimiento no tiene incidencias predictivas y en consecuencia los resultados de la investigación sobre relaciones entre el nivel de conocimientos del profesorado y el rendimiento de los alumnos son, a veces, contradictorios y generalmente no producen correlaciones significativas.

El relativo al comportamiento didáctico. A partir de los años treinta se abrió el camino para la consideración de las actitudes de trabajo, la satisfacción de empleo y otros, como criterios para predecir productividad. Dentro del terreno actitudinal, se ha encontrado que la confianza en sí mismo del profesor correlaciona de forma significativa con el rendimiento de los alumnos. Por ello, parece incuestionable la necesidad de incluir un sondeo de actitudes en el profesorado, como parte de la evaluación formativa y sumativa de un docente. El problema parece ser muy complicado porque son muchas las conductas que se pueden observar por distintos profesores, muchos los tipos de alumnos, muchas las áreas disciplinares, muchas las destrezas a conseguir y muchos los contextos del proceso didáctico. Ahora, si todas estas características y otras más, interaccionan entre sí, el conjunto de efectos posibles es tremendamente grande.

Por último, no debe perderse de vista que la mayoría de los instrumentos para la recopilación de información están diseñados para un contexto concreto y muy pocas veces para uso general, por lo que no debe cederse a la tentación de aplicar cualquier instrumento que se tenga a la mano.

Criterios e indicadores

Antes de realizar planteamientos diversos sobre la evaluación, se deben determinar los criterios e indicadores que se

utilizarán para estimar la calidad de la docencia, es decir, se intenta especificar una serie de patrones y medidas que permitan una valoración lo más objetiva de la actividad docente desarrollada en una universidad. Dada la multiplicidad de elementos y procesos que intervienen en la docencia universitaria, se potencia la dificultad de determinar criterios claros para evaluar su calidad, además, los condicionantes contextuales en los que se desarrolla dicha actividad determinan que los criterios seleccionados difícilmente sean aceptados por toda la comunidad universitaria, especialmente cuando no existen normas objetivas que orienten el proceso de valoración.

Asimismo, seleccionar qué tipo de indicadores son apropiados para evaluar sus distintas dimensiones, supone trasladar las dimensiones generales que configuran el fenómeno que es objeto de estudio a un conjunto de variables observables empíricamente, es decir, operativizar las dimensiones del constructo docencia en términos que puedan ser observados. Así, los datos empíricos que permiten estimar las diferencias entre objetivos previstos y resultados, constituyen los indicadores.

Adicionalmente, dado que en la evaluación está implicado el concepto de calidad, conviene detenerse a reflexionar que las personas tienen diferentes experiencias y expectativas en torno a ésta, por lo que les lleva a plantear formas de apreciación diferentes. Si se considera la "calidad" en términos de producción, es posible definirla como la mayor diferencia que es posible establecer entre el valor de la variable a la entrada y su valor a la salida, con el menor costo; su equivalencia en "calidad docente" sería el resultado de comparar el rendimiento que presentan los alumnos cuando inician un curso, respecto al que presentan cuando lo finalizan. Si bien bajo esta perspectiva un profesor sería más eficaz a medida que por medio de su docencia logre que los alumnos obtengan mejores rendimientos, ni por mucho se resuelve el problema, en razón de que el término

rendimiento es, a su vez, un término relativo que al operativarse da lugar a diversos criterios de eficacia desde, al menos, las siguientes perspectivas:

Como conjunto de conocimientos adquiridos.
Como tiempo que invierte el alumno desde que ingresa a la universidad hasta que obtiene un trabajo estable.
Como rentabilidad económica que obtiene un egresado.
Como satisfacción del cliente.

No debe perderse de vista que toda institución educativa necesita situarse en un proceso de cambio e innovación que le permita hacer las cosas mejor cada día, por lo que al evaluar la docencia, los criterios de calidad que se deben usar deberían estar establecidos en función con la mejora y la innovación de las enseñanzas. Además, debe tenerse en cuenta que los criterios expresen los sistemas de referencias —ya sea estandarizados o no— que permitan establecer la valoración de los distintos aspectos que se someten a evaluación.

Si bien los indicadores no presentan especiales problemas cuando existe acuerdo sobre su significado y su uso, son, por su propia naturaleza, ambiguos y generalmente aproximaciones imperfectas de una característica final (De Miguel, 1991, p. 90). Uno de los problemas cruciales para la puesta en marcha de los indicadores es el de la forma de su implantación. Mientras éstos sean mirados con sospecha y escepticismo, cuando sean impuestos por agencias externas, pueden llegar a distorsionar el proceso; sin embargo, su efectividad puede llegar a mejorarse si existe un acuerdo entre las partes involucradas, por lo que una actitud de consulta y de acuerdo previo parece la más adecuada antes de iniciar el uso de indicadores en una institución. Si bien los indicadores pueden desempeñar un papel importante en la evaluación de la calidad, dado que son un punto de partida para evaluar a ésta, debe tenerse presente que las

cifras que de ellos se obtengan solamente debieran ser el inicio de una revisión por colegas y un diálogo con el profesorado. (Una discusión más extensa sobre indicadores se puede hallar en De Miguel, 1991, en los artículos de Frackmann, p. 399 y Kells, p. 423.)

Fuentes para la evaluación del profesorado.

De acuerdo con Escudero (1980), las evidencias empíricas aún son poco significativas y un tanto confusas como para enfatizar algunos criterios de evaluación como índices válidos para la evaluación de la calidad del profesor. No obstante, existen ciertos aspectos y fuentes de información que en cualquier caso, parece casi absolutamente necesario tenerlos en cuenta. Así, las fuentes de información que se proponen son:

1. *Los alumnos.* Han sido una fuente de información muy utilizada y considerada tradicionalmente como importante. Si el enfoque de la evaluación educativa se basa en la relevancia de los productos como criterio de referencia, entonces los alumnos se convierten en la más importante o al menos una de las más importantes fuentes de información. Los procedimientos para recoger información de los alumnos se pueden clasificar en:

i) *La medición de cambios en los alumnos en las distintas variables producto.* Ésta se puede lograr al menos a través de dos alternativas. La primera, se diseña con un enfoque psicométrico y se basa en determinar las ganancias de los alumnos a través de tests estandarizados de rendimiento; la población de individuos a la que va a aplicarse, define cuál es el rendimiento promedio y su desviación típica asociada. En consecuencia, no son tests que discriminen entre apto o no apto, sino que buscan establecer una situación relativa

del alumno dentro de una población. Este tipo de evaluación de profesores ha sido criticado dado que si bien pueden descubrir deficiencias educativas en destrezas básicas, no permiten mostrar la variedad de formas en las que el enseñar y el aprender puedan ser creativos. Adicionalmente muestran problemas respecto a la validez de contenido dado que los profesores con alumnos más capaces se ven favorecidos. A su vez, Popham (1974, p. 291) señala que la variable que mejor correlacionan los tests de rendimiento no corresponde a alguna relativa a la intervención del profesor, sino que básicamente lo hacen con los tests de inteligencia. Una segunda alternativa correspondería a tests de rendimiento con referencia a un criterio, en los cuales lo que se mide es el resultado de la enseñanza en términos de los cambios hacia los objetivos, que si bien no permite comparar fácilmente la eficacia de un profesor a otro, al menos permite saber, en forma específica, lo que el alumno ha aprendido del curso. El peligro que el profesor enseñe para resolver el test se minimiza, si es que los objetivos a lograr están convenientemente aceptados, y si la prueba de que se han conseguido se plantea en forma flexible, es decir, se permiten muy variadas opciones de preguntar y no se restringe a un conjunto muy definido de ítems. La validación de estos tests requerirá la comprobación de que miden verdaderamente aquello que desean medir, que distinguen debidamente a los alumnos según su grado de aprendizaje y que sus puntuaciones correlacionan altamente con aquellos comportamientos que se intenta predecir. Cabe señalar que, necesariamente, se deberá aplicar un pretest y que se necesita revisar la forma de eliminar la varianza debida a las propias capacidades de los alumnos.

ii) *Los juicios emitidos por el alumno sobre el profesor, proceso, disciplinas, etc.* Un procedimiento muy usado, sobre todo en los niveles superiores, en casi todo plan de evaluación de profesores, es la aplicación de cuestionarios a los alumnos, generalmente anónimos, con el fin de recoger sus juicios

sobre el desarrollo de los cursos, actuaciones y características del profesorado. Las ventajas de esta fuente de información están en la gran cantidad de variables y datos a los que los estudiantes tienen acceso, en el largo espacio temporal y la facilidad que el estudiante tiene para recoger información. Cabe señalar que algunos educadores mantienen la reserva de que los alumnos puedan influenciarse demasiado por las calificaciones recibidas por el profesor.

Ventajas e inconvenientes aparte, la satisfacción académica del alumno puede ser considerada como un producto educativo que el profesor debe intentar promover. En este sentido, el juicio de los alumnos es uno de los criterios útiles para medir la calidad del proceso educativo y de la actuación del profesor.

No obstante la aceptación general del método como uno de los de cierta utilidad para evaluar profesores, los cuestionarios de los alumnos son juzgados de muy diversa forma por diferentes investigadores. Así, Rosen, Shine y McGaw (1973, pp. 150-151) afirman: "Aunque miles de cuestiones han sido incorporadas a cientos de cuestionarios para alumnos, no sabemos todavía que ítems correlacionan [de mejor forma] con varias medidas del aprendizaje de los alumnos... El estudiante es probablemente el mejor juez para decidir si le han aburrido o estimulado, pero, ¿es el estudiante el mejor juez de su habilidad para comprender materiales científicos o para aplicar principios científicos a una situación nueva? Esta es una cuestión empírica; la contestación debe buscarse en la validación de los juicios de los alumnos por su relación con varios productos. Las investigaciones en este sentido han sido relativamente escasas y los resultados no son muy concluyentes". Los mismos autores señalan que si bien la atracción de los cuestionarios es porque enfocan importantes comportamientos de estudiantes y profesores, no obstante "los instrumentos, han sido diseñados para investigación y entrenamiento y *no para evaluar transferencias en el aula.* Hasta hoy ha sido difícil encon-

trar relaciones entre cuestiones o bloques de cuestiones y medidas del rendimiento académico".

Por su parte, Goldschmid (1978, pp. 222-226) señala que de acuerdo con resultados empíricos, los juicios de los alumnos parecen presentar rasgos de estabilidad, y que los juicios negativos sobre un profesor al final de un curso se reproducen cuando se les pregunta a los mismos alumnos varios años después, es decir, la revisión sobre la fiabilidad y la validez predictiva del rendimiento académico de los juicios del alumno, ofrece una visión positiva. Escudero (1980) comenta que en materia de juicios de los alumnos es preferible el uso de cuestionarios diseñados específicamente para el curso que se pretende evaluar y no los cuestionarios generales para la evaluación de clases.

Así, los cuestionarios a los alumnos son sin duda una fuente importante de información, pero en el entendido de que también son sólo un elemento más de utilidad. Estos cuestionarios básicamente deben centrarse en aquello que los estudiantes tienen elementos de juicio para opinar, por ejemplo: la claridad, el orden, el nivel de participación activa en clase y los estímulos para hacerlo, su motivación previa hacia la disciplina y la generada por el curso, los niveles de dificultad encontrados en el curso, la amplitud de criterios, la honradez y el conocimiento de la materia, entre otros.

2. *El propio profesor.* La capacidad para definir objetivos, programar unidades didácticas, elaborar planes de acción en el aula, coordinar la metodología didáctica con distintos contenidos y niveles, buscar y diseñar formas apropiadas de evaluación de los distintos comportamientos y otros más, puede valorarse con cierta objetividad con pruebas flexibles y amplias. Cabe señalar que la investigación realizada aún es escasa como para poder decir cuál es la influencia de la posesión de estas capacidades en el rendimiento formativo del profesor. Adicionalmente, no se es buen profesor por poseer muchas y excelentes destrezas didácticas, sino por el uso sistemático de tales destrezas.

En suma, parece oportuno introducir en la evaluación pruebas de competencia didáctica para calibrar los recursos en potencia de un profesor. En el caso de la autoevaluación, Nieto (1996, p. 85) señala en referencia a Barber (1990, p. 217) que ésta presenta las siguientes dificultades, algunas de ellas muy limitativas:

Carencia de objetividad.

Carencia de precisión y fiabilidad; no es una medida significativa de competencia o de ejecución/actuación.

Los individuos tienden a verse a sí mismos como eficientes y la evaluación honrada y objetiva es difícil —algunos la consideran imposible—.

La evaluación puede resultar una forma de autojustificación (una persona incompetente puede no comprender que él o ella está actuando a un nivel insatisfactorio).

Los profesores mediocres tienden a ser menos precisos en la autoevaluación que los superiores.

3. *Los compañeros.* No obstante la evaluación del profesorado por parte de sus compañeros de profesión es una práctica antigua, también lo ha sido en muchas ocasiones desenfocada dado que en general se emplea para valorar cualidades personales como son sus conocimientos o su dicción, pero raramente se usa para valorar la calidad de su actuación docente. Si bien el conocimiento disciplinar del profesor debe ser asegurado al principio y al cabo de unos años, hasta unos niveles razonables, es necesario reconocer que si bien es una condición necesaria, ésta no lo es suficiente para la eficacia docente. En algunos lugares, sobre todo en centros de formación y perfeccionamiento del profesorado, se han introducido pruebas de rendimiento o conocimientos didácticos, con vistas a constatar la habilidad del profesorado para diseñar, elaborar y poner en marcha distintas acciones didácticas. Los procedimientos para realizar esta evaluación son variados, entre los cuales

se pueden señalar: mutuas y repetidas observaciones de clase, organización de la clase, actividades de clase y pruebas de evaluación.

Se piensa que los compañeros podrían complementar la evaluación de los estudiantes, sobre todo en aquellos aspectos en donde la competencia del juicio de los estudiantes pueda cuestionarse. Es recomendable que la evaluación se realice con carácter formativo, pues si se enfoca la evaluación típicamente sumativa, es una fuente potencial de conflictos que distorsionan la fiabilidad de los juicios, y en consecuencia, es muy difícil que esta fuente de información tenga validez. (Escudero, 1980).

4. *Los directivos.* De acuerdo con Escudero (1980, p. 163): "El papel de los directivos educativos, internos y externos al centro educativo, en la evaluación del profesorado es complejo y problemático." Los directivos pueden actuar de forma parecida a los compañeros del profesor, con observaciones y controles sistemáticos de las tareas docentes, pero en este caso resulta difícil relajar la tensión y el rechazo que se produce a todo control desde arriba. Así, el mismo autor señala que el directivo no es una fuente fiable de observación directa, porque condiciona demasiado la actuación del profesor. No obstante, el directivo es una fuente válida de información en aquellos aspectos de la tarea del profesor que escapan tanto a los estudiantes como a los compañeros; por ejemplo, los registros administrativos o los rendimientos de los alumnos. Cabe rescatar lo que el mismo Escudero (1980) señala con relación al sistema español, pero que puede ser fácilmente extrapolable a otras instituciones, al mencionar que se ha descuidado profundamente la administración educativa y, por lo tanto, no existen administradores educativos formados convenientemente, ni funciones claras en ese sentido; en consecuencia, la evaluación de profesores no podrá adquirir unas cotas mínimas de racionalidad científica.

NIVELES DE MEDICIÓN

La definición clásica de *medición* señala que consiste en reglas para asignar símbolos a objetos de manera que representen cantidades o atributos de forma numérica —escala de medición—. El término atributo en la definición indica que la medición implica alguna característica particular de los objetos, de tal forma que, como señala Nunnally (1995, p 4), los objetos no pueden medirse *per se*, sino que se miden sus atributos. Así, la definición "no especifica la naturaleza de dichas reglas ni coloca ningún límite en los tipos permitidos de tales reglas" (*ibidem*, p. 5); en consecuencia, los científicos *crean* medidas estableciendo reglas para cuantificar atributos de objetos reales, pero *toman prestados* sistemas matemáticos para examinar la estructura de los datos (*ibidem*, p. 10).

Por ello, una medida puede tener la intención de adecuarse a una serie de axiomas —un modelo—, pero su adecuación sólo puede determinarse viendo qué tan bien se adecuan los datos a las predicciones del modelo. Nunnally (1995) sugiere que "si los datos obtenidos al aplicar una escala de medición corresponden a los axiomas del modelo particular bajo consideración y los axiomas —suposiciones— del modelo son apropiados, entonces las medidas tienen propiedades de escala especificadas por el modelo". Por ello, la escala de medición psicológica "es un intento por trabajar retrospectivamente a partir de los datos para probar la correspondencia con un modelo. En este sentido pueden construirse escalas de intervalo para atributos psicológicos que no pueden verse de manera directa" (*ibidem* p. 25).

El mismo autor pregunta: ¿Qué diferencia hay si la medida no tiene intervalos proporcionalmente iguales como la escala real? ¿Qué sentido tiene sacrificar métodos potentes de análisis correlativo sólo porque no hay una manera

de probar las pretendidas propiedades de las escalas de medición? ¿Qué tan seriamente podría afectar dicha exposición errónea el progreso de las ciencias conductuales? La repuesta que da la cuantifica como "muy poco", y sugiere que la clave debe ser la *validación* continua de las medidas. Al final son convenciones y no descubrimientos de escalas "reales", y por lo tanto, una convención establece las propiedades de escala de una medida. Desde luego, si se establece para efectos del nivel de medición una escala como de intervalo, los intervalos pueden —y deben— tratarse como iguales en todas las formas de análisis.

No cabe duda que un punto central para el debate acerca de los niveles de medición es establecer qué operaciones estadísticas son permisibles en una serie determinada de medidas. Una posición (representacional) afirma, por ejemplo, que una escala debe tener propiedades de intervalo de manera demostrable antes de que sea apropiada para calcular una media aritmética; sin embargo, las posiciones alternas, clásica y operacional, no comparten esta opinión. Por lo tanto, un criterio mucho mejor es el grado en el que los resultados debidos al uso de la escala corresponden con un modelo de escala de medición (para una mayor discusión, véanse, por ejemplo, Hernández, 1998; Nunnally, 1986: Rozeboom, 1966; Michel, 1986; Stevens, 1969).

Del instrumento de evaluación docente utilizado
Del objetivo de la evaluación

Partiendo de la asunción de que la evaluación es de carácter formativo, los resultados que caracterizan la actuación de los profesores se contrastan con un modelo definido previamente al que he denominado "perfil docente deseado". Los resultados sólo proporcionarán información cuantitativa sobre qué tan cercanos o lejanos están las

conductas docentes del perfil establecido. Como ya se ha mencionado, este instrumento sólo se propone para algunas de las materias cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje sea lógico-deductivo y no pretende, ni podría, generalizarse en forma indiscriminada a otras áreas de conocimiento.

• El objetivo principal del instrumento de evaluación utilizado fue la medición de la calidad docente con base en un "perfil docente deseado", cuantificado a través de los estadísticos de moda y media, y cuya intención final fuese la mejora de la educación. Asimismo, el instrumento no debería mostrar sesgos a consecuencia de las calificaciones que los alumnos obtengan en el curso, por lo que hubo la necesidad de determinar el índice de correlación entre "calidad docente" y calificación del alumno.

Adicionalmente, se propusieron como objetivos alternos, proporcionar a la institución un modelo alternativo de evaluación cuyo fin sea la mejora en la educación, dar información a los profesores involucrados sobre el perfil hallado a través del instrumento de evaluación, para una autocrítica y retroalimentación y conocer de parte de los alumnos, la trascendencia de los rasgos involucrados en el instrumento de evaluación.

Supuestos del modelo

Para entender los alcances y limitaciones en la aplicación del "modelo" alternativo de evaluación se requiere explicitar los supuestos que el mismo conlleva, a saber:

1. $X=V+e$; donde "X" representa a los valores observados o resultados disponibles, "V" son los valores verdaderos y "e" es el grado de error en la medición. Es decir, la cuantificación empírica que se obtiene en un momento determinado para caracterizar a un profesor, puede no coincidir exactamente con la cuantificación verdadera de los rasgos.

2. *Se asume una unidad de distancia.* Para tratar las variables de nivel de medición ordinal a un nivel de intervalo, se define una unidad de distancia, de tal forma que todas las distancias entre las diferentes categorías son las mismas a lo largo de la escala. En consecuencia, se asumen que los puntos *a, b, c, ..., k* son puntos equidistantes en la escala y se cumple que si *a>b>c> ...>k,* entonces *a-b=b-c=...=j-k.* Por tanto, la distancia de *a* a *c* equivale dos veces la distancia de *a* a *b.*

3. *Se asume un nivel de medición por intervalos.* Como señala Hernández (1998, p 253), las mediciones en el comportamiento humano no son verdaderamente de intervalo (*v.g.*, pruebas de inteligencia), pero se acercan a este nivel y suele tratárseles como si fueran mediciones de intervalo con el fin de utilizar algunas operaciones aritméticas y estadísticas, aunque algunos investigadores no estén de acuerdo con tal suposición (ver, por ejemplo, Stevens, 1960).

4. Una aplicación del estadístico "media aritmética" a las medidas obtenidas permite hacer comparaciones/ordenaciones sobre la calidad de docencia.

5. Los juicios de valor emitidos por los alumnos son independientes de las calificaciones obtenidas por ellos en el curso.

Fases del proceso

El proceso de evaluación básicamente se presentó en tres fases:

a) *Fase de preparación.*
b) *Fase de recogida de información.*
c) *Fase de análisis e interpretación de los datos recogidos.*

a) *Fase de preparación o fase de advertencia.* En esta fase, se pretendió crear un clima favorable entre los profesores que

voluntariamente se prestaron a colaborar con este proyecto. Se les dio a conocer, para su opinión y sugerencias, el instrumento que serviría para reconocer algunos rasgos de docencia que parecían relevantes de cara al rendimiento escolar; se intentaba que todos los miembros involucrados en el proyecto conocieran lo que se esperaba de ellos. "De no efectuarse esta fase, el programa de evaluación difícilmente puede tener éxito" (De Miguel, 1991, p. 368). Asimismo, se diseñó un instrumento de evaluación de la docencia, limitado a algunos de los aspectos que se suceden en el aula, tomando como base los modelos propuestos por la literatura (por ejemplo, Nieto, 1996) y con los instrumentos utilizados por otras instituciones educativas de nivel superior (de las cuales, desgraciadamente, sólo se tenía el instrumento, pero no se conocían los resultados favorables o desfavorables de sus respectivas aplicaciones). Dentro de esta fase, se definió un "perfil de calidad docente", es decir, se establecieron los rasgos de docencia deseados en el quehacer cotidiano de los profesores. Cabe señalar, que si bien en la institución que nos ocupa existe lo que se conoce como "libertad de cátedra", se considera que sí sería pertinente que la institución definiera los aspectos que ella misma desea de sus docentes. Por último, se determinaron las formas operativas de acercarse al concepto de calidad de docencia.

b) *Fase de recolección de información.* Las fuentes de información utilizadas fueron los cuestionarios de opinión sobre conductas docentes, aplicados —como prueba piloto— durante la penúltima semana de clases del semestre lectivo que terminó en diciembre de 1998, a 73 alumnos provenientes de tres grupos, con diferente docente cada uno de estos últimos. Los datos que se pretendían recoger con los Cuestionarios de Opinión de los Alumnos tenían dos vertientes: la primera, confrontar el comportamiento del instrumento contra el conocimiento público que se tenía de los profesores que voluntariamente se sometieron al pro-

ceso; y segundo, conocer la opinión de los alumnos (evaluación centrada en el cliente) sobre la relevancia de los aspectos que se consideraban dentro del instrumento. Otra fuente de información fueron las actas de calificaciones emitidas tres semanas después de la aplicación de las encuestas; cabe señalar que si bien las calificaciones finales, es decir, las de actas, por razones de tiempo, no podían ser conocidas por los alumnos al momento de la aplicación de las encuestas, sí existía en ellos conciencia más o menos clara de cuál sería la calificación final que se asentaría en ellas.

c) *Fase de análisis e interpretación de los datos recogidos.* Durante esta fase se aplicaron los diferentes modelos para acercarse al concepto de "calidad docente", cuantificado a través de los estadísticos moda y media; estos resultados, para su interpretación, se contrastaron con los antecedentes que, como ya se mencionó, se conocían, en forma más o menos pública, de los docentes que intervinieron. Para el manejo estadístico de los datos se aplicaron conceptos relativos a la Teoría de la Medida y a la Estadística Descriptiva; se utilizaron los programas SPSS y Excel en el ordenador, como apoyo instrumental y de cálculo.

PROPUESTA DE UN "PERFIL DE CALIDAD DOCENTE" (IDEAL)

En primera instancia, como se mencionó en la fase de preparación, se parte de una concepción de docencia, en donde el profesor actúa como transmisor de conocimientos hacia los alumnos. Esto es, se asume parte de lo expuesto en la teoría cognitiva de aprendizaje de Ausubel que hace referencia al aprendizaje significativo, y agrega que el proceso de adquisición bien puede ser por descubrimiento o bien por recepción; pero que, ha sido el aprendizaje significativo por recepción el tipo de aprendizaje mediante el cual se adquiere el cuerpo básico de conocimientos de cualquier rama académica y como la humanidad ha construi-

do y acumulado su conocimiento y su cultura (Ausubel, 1983, pp. 67-68). Adicionalmente, se buscó que las preguntas fueran mutuamente excluyentes y que no requiriesen de mayor explicación para su entendimiento.

El perfil de calidad de docencia que me permito proponer se aborda desde cuatro vertientes, siendo estas:

i) Rasgos que caracterizan aspectos del proceso que realiza el profesor.

ii) Rasgos que caracterizan aspectos del proceso que realiza el alumno.

iii) Rasgos que caracterizan aspectos del proceso que realizan conjuntamente alumnos y profesor.

iv) Rasgos que caracterizan la satisfacción de los alumnos, entendidos como producto.

i) *Rasgos que caracterizan aspectos del proceso que realiza el profesor y que impactan el proceso educativo*

- Que el profesor sea capaz de utilizar en su justa medida el pizarrón, desde luego, como un coadyuvante del proceso de aprendizaje.
- Que tenga capacidad de discernimiento para sugerir la mejor bibliografía, tomando en consideración los contenidos del curso, los antecedentes académicos de los estudiantes y que los textos sirviesen tanto para profundizar en la parte teórica del tema como para la solución de problemas o al menos como ejercicios controlados.
- Que el profesor, al enunciar definiciones, principios o teoremas, ponga los ejemplos necesarios en forma suficiente.
- Que al enunciar definiciones, principios o teoremas, el profesor no sólo los repita, sino que los explique y analice.
- Que si algún alumno hace una pregunta, el profesor conteste en forma clara.

• Que el profesor promueva que los alumnos pregunten en caso de existir dudas.

• Que las actividades del curso presenten un equilibrio entre lo teórico y la mecanización.

• Que sea capaz de enfocar y organizar adecuadamente los contenidos de la clase.

• Que muestre capacidad didáctica suficiente.

• Que el profesor aproveche más del 90% del tiempo asignado en forma oficial para clase y no haga mal uso de éste.

• Que las clases sean en lo general interesantes y valiosas.

• Que el profesor sea un ejemplo de la responsabilidad de asistir a clase.

• Que el profesor desarrolle el curso conforme a un programa previamente establecido.

• Que el profesor promueva más la comprensión que la memorización.

ii) *Rasgos que caracterizan aspectos del proceso que realiza el alumno y que impactan el proceso educativo*

• Que el alumno utilice, como resultado de la intervención del profesor, la bibliografía recomendada para profundizar en el tema y no solamente para resolver los ejercicios de tareas.

• Que el alumno asista a clase, realice tareas y estudie en un texto.

• Que el alumno procure ser un miembro activo en clase.

• Que el alumno realice esfuerzos personales tendentes a saber teoría, así como resolver ejercicios o problemas.

iii) *Rasgos que caracterizan aspectos del proceso que realizan conjuntamente alumnos y profesor y que impactan el proceso educativo*

• Que prevalezca básicamente un ambiente de respeto entre el profesor y los alumnos.

• Que los alumnos sientan que existe disposición del profesor para que, en caso de existir dudas, éstos pregunten.

• Que durante el curso, el profesor y los alumnos tengan oportunidad de reflexionar sobre valores profesionales y valores humanos.

• Que si hubiese necesidad, el grupo recuperara las clases no impartidas por causas de fuerza mayor.

iv) *Rasgos que caracterizan la satisfacción de los alumnos, entendidos como producto*

• Que la relación pedagógica entre el profesor y el grupo sea de excelente calidad.

• Que las evaluaciones o exámenes del curso se relacionen claramente con lo visto en clase, con las tareas o con las lecturas programadas para casa en más del 95%.

• Que los criterios de evaluación utilizados durante el curso sean establecidos desde el inicio del curso con justicia.

• Que las clases del profesor sean siempre, o casi siempre, claras y entendibles.

• Que si algún alumno hace una pregunta, el profesor conteste siempre, o casi siempre, en forma clara.

• Que el alumno sienta que el profesor procuró proporcionarle nuevos conocimientos y habilidades a un nivel excelente de competencia.

• Que después del curso, el interés por la materia aumente en el alumno.

• Que si el alumno tuviera oportunidad de cursar otra materia con este mismo profesor, buscase inscribirse con él.

• Que el alumno sea consciente del cumplimiento del programa.

El instrumento propuesto y piloteado

Con la intención de operativizar el perfil de docencia propuesto, se diseñó un instrumento que diera informa-

ción cuantitativa de qué tanto el quehacer docente se ciñe a aquél. Para lograr este propósito, se utilizó un formato de encuesta dirigida con 29 ítems, para los cuales se diseñaron diferentes opciones, no necesariamente en un mismo número para los distintos rasgos, cuidando que existiese una graduación entre los diferentes niveles propuestos, de tal forma que los pasos de un nivel a otro cualquiera se pudiesen interpretar siempre equidistantes; en consecuencia, entre dos opciones separadas por dos niveles, existirán dos unidades de distancia. Esto permitiría aplicar el criterio de media, adicional al de moda, como indicador de la calidad docente. En una segunda parte del instrumento, se solicitó a los alumnos que opinaran sobre la pertinencia de los rasgos evaluados, en el entendido de que su opinión debería fundarse en qué tanto los rasgos medidos podían haber influido, positiva o negativamente, en su aprendizaje. Así, el instrumento resultante es el siguiente:

Presentación del instrumento. (Para el alumno que opinará sobre el quehacer del docente).

El presente trabajo forma parte de una investigación empírica sobre evaluación de la docencia. De llegarse a concretar, sus fines serán de carácter formativo y no sumativo y mucho menos de acreditación o certificación de la actividad del docente. Por ello, *te agradeceré: ¡Tu mayor imparcialidad, madurez y responsabilidad tanto como se pueda!*

Usa *pluma* para resolver el presente instrumento de opinión. Selecciona la opción que más se apegue a tus percepciones.

El uso que el profesor hizo del pizarrón durante el curso con objeto de favorecer el desarrollo fue:	Muy adecuado ( )	Adecuado, pero podría mejorarse ( )	Nada de recomendar ( )	Malo ( )
El uso que el profesor hizo del pizarrón puede considerarse:	En su justa media ( )	Excesivo ( )		Insuficiente ( )
El uso que tú hiciste de la bibliografía recomendada por el profesor fue básicamente para:	Profundizar en la parte teórica del tema y hacer ejercicios o problemas ( )	Hacer ejercicios o problemas ( )		No sirvió para el curso ( )

Los textos usados para desarrollar el curso fueron:	En su justa medida ( )	Excesivos ( )		Insuficientes ( )
La relación pedagógica entre el profesor y el grupo fue:	De excelente calidad ( )	Podría mejorarse, aunque no fue de mala calidad ( )		De mala calidad ( )
Durante el curso prevaleció básicamente un ambiente de respeto entre el profesor y los alumnos:	Siempre o casi siempre ( )	En buena parte, pero podría mejorarse ( )		Casi nunca o nunca ( )
El curso se desarrolló conforme a un programa de materia previamente establecido por el profesor:	Entre un 91 y un 100% ( )	Entre un 81 y un 90% ( )	Menos del 80% ( )	No tengo elementos para opinar ( )
En mi opinión el curso se cubrió:	Entre un 91 y un 100% ( )	Entre un 81 y un 90% ( )	Menos del 80% ( )	No tengo elementos para opinar ( )
La asistencia del profesor en los días de clase programados fue:	Excelente (más del 95%) ( )	Buena (de 85 a 94%) ( )	Un poco deficiente (de 75 a 84%) ( )	Deficiente (menos del 7%) ( )
El profesor propuso al grupo recuperar las clases no impartidas:	No aplica a esta clase dado que no hubo clases perdidas ( )	Sí, y el grupo aceptó ( )	Sí, pero el grupo no aceptó ( )	No, aunque sí se perdieron clases ( )
Con relación al tiempo asignado en forma oficial para clase, el profesor acostumbraba aprovechar:	En más del 90% del tiempo ( )	Entre el 80 al 89% ( )	Entre el 70 al 79% ( )	Menos del 70% ( )
El mal uso o pérdida de tiempo del señalado oficialmente para el curso, atribuible al profesor:	Afectó seriamente el aprendizaje ( )	Afectó en forma moderna el aprendizaje ( )		No aplica para esta clase ( )
Las evaluaciones o exámenes del curso se relacionaban claramente con lo visto en clase, con las tareas o con las lecturas programadas para casa:	Es más del 95% ( )	Entre un 85 y un 94% ( )	Entre un 75 y un 84% ( )	Es menos del 75% ( )

Los criterios de evaluación utilizados durante el curso te parecieron:	Muy exigentes, pero justos ( )	Poco exigentes, pero justos ( )	Muy exigentes, e injustos ( )	Poco exigentes, e injustos ( )
Para aprobar los exámenes, tú requeriste, por lo general:	Asistir a clase, realizar tareas y estudiar en texto ( )	Asistir a clase, realizar tareas o asistir a clase y estudiar en texto ( )	Realizar tareas sin asistir a clase ni estudiar en texto o estudiar en texto sin hacer tareas sin asistir a clase ( )	
Para aprobar los exámenes, tú requeriste, por lo general:	Saber teoría y resolver ejercicios o problemas ( )	Saber sólo resolver problemas ( )		Saber sólo teoría ( )
Para aprobar los exámenes, tú requeriste, por lo general:	Más memorización que comprensión ( )	Igual memorización que comprensión ( )		Igual memorización que comprensión ( )
Las clases del profesor eran claras y entendibles:	Siempre o casi siempre ( )	A veces sí y a veces no ( )		Casi nunca o nunca ( )
Las clases te parecían, en general:	Interesente y valiosas ( )	Aburridas, pero valiosas ( )	Entrenidas, pero intrascendentes ( )	Aburridas e intrascendentes ( )
Al enunciar definiciones, principios o teoremas, el profesor ponía los ejemplos correspondientes:	En forma suficiente ( )	Quizá debiera de ejemplificar un poco más ( )		No lo hacía, pero debería de hacerlo ( )
Al enunciar definiciones, principios o teoremas, el profesor:	Los repetía sin más explicaciones ( )	Los repetía y medio explicaba ( )		Los repetía, explicaba y analizaba ( )
Se podría decir que las exposiciones del profesor eran:	Organizadas ( )	No muy organizadas pero aceptables ( )		Desorganizadas ( )
Si algún alumno hacía una pregunta, el profesor contestaba en forma clara:	Siempre o casi siempre ( )	Las más de las veces ( )	Pocas veces ( )	Casi nunca o nunca ( )
El profesor promovió que los alumnos preguntaran en caso de existir dudas:	Siempre o casi siempre ( )	Las más de las veces ( )	Pocas veces ( )	Casi nunca o nunca ( )

Las actividades del curso fueron:	Predominantemente de mecanización ( )	Predominantemente teóricas ( )	Con equilibrio entre lo teórico y la mecanización ( )
El profesor procuró proporcionarte nuevos conocimientos y habilidades:	A un nivel excelente de competencia ( )	A un nivel aceptable de competencia ( )	A un nivel poco recomendable de competencia ( )
Después del curso, tu interés por la materia:	Aumentó ( )	Ni aumentó ni disminuyó ( )	Disminuyó ( )
Durante el curso, tuviste la oportunidad de reflexionar sobre valores profesionales y valores humanos:	En lo más mínimo, aunque es necesario ( )	A veces ( )	Más de lo que yo esperaba, lo cual fue muy satisfactorio ( )
Si tuvieras oportunidad de cursar otra materia con este mismo profesor:	Buscarías inscribirte con él ( )	Te daría lo mismo con él o con otro profesor ( )	Lo rehuirías ( )

Pasa a la siguiente sección.

.....

Análisis de la pertinencia de los ítems del cuestionario

Asigna el número que consideres que se apega mejor a tu opinión:

- Si crees que el aspecto señalado es sumamente relevante para tu aprendizaje, **escribe 1.**
- Si piensas que el aspecto considerado es importante para tu aprendizaje, pero que puede ser compensado por tu esfuerzo personal, **escribe 2.**
- Si opinas que el aspecto descrito no te afecta ni para bien ni para mal, **escribe 3.**
- Si consideras que definitivamente este aspecto no debería ser planteado en este tipo de instrumentos, **escribe 4.**

Número de ítem	*Valor asignado (del 1 al 4) y comentarios, si fuese el caso.*
1	
2	
:	
29	

En hoja aparte, escribe algún aspecto que no haya sido planteado y que tú pienses que es importante integrar. Asóciale alguno de los números del 1 al 3 de los ya mencionados.

CODIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Para poder aplicar los estadísticos moda y media, primero se requiere codificar la información, de acuerdo a la opción seleccionada. Así, para cada uno de los ítems, primero se colocará la opción que corresponde al ideal propuesto y a continuación, las opciones que corresponden a los diferentes niveles y en consecuencia a las unidades de distancia del ideal.

TABLA Nº 1

CODIFICACIÓN DE LAS OPCIONES DEL INSTRUMENTO

Ítem	*Ideal*	*Una unidad de distancia*	*Dos unidades de distancia*	*Tres unidades de distancia*
1	Muy adecuado.	Adecuado, pero podría mejorarse.	Nada de recomendar.	Malo.
2	En su justa medida.	Excesivo.	Insuficiente.	**
3	Profundizar en la parte teórica del tema.	Hacer ejercicios o problemas.	*No aplica para este curso.	**
4	En su justa medida.	Excesivos.	Insuficientes.	**
5	De excelente calidad.	Podría mejorarse, aunque no es de mala calidad.	De mala calidad.	**
6	Siempre o casi siempre.	En buena parte, pero podría mejorarse.	Casi nunca o nunca.	**

(Continúa)

Ítem	*Ideal*	*Una unidad de distancia*	*Dos unidades de distancia*	*Tres unidades de distancia*
7	Entre un 91 a un 100%.	Entre un 81 a un 90%.	Menos del 80%.	*No tengo elementos para opinar.
8	Entre un 91 a un 100%.	Entre un 81 a un 90%.	Menos del 80%.	*No tengo elementos para opinar.
9	Excelente (más del 95%).	Buena (de 85 a 94%).	Un poco deficiente (de 75 a 84%).	Deficiente (menos del 75%).
10	No aplica a esta clase.	Sí, y el grupo aceptó.	Sí, pero el grupo no aceptó.	No, aunque sí se perdieron clases.
11	En más del 90% del tiempo.	Entre el 80 al 89%.	Entre el 70 al 79%.	Menos del 70%.
12	No aplica para esta clase.	Afectó en forma moderada tu aprendizaje.	Afectó seriamente el aprendizaje.	**
13	En más del 95%.	Entre un 85 y un 94%.	Entre un 75 y un 84%.	En menos del 75%.
14	Muy exigentes, pero justos.	Poco exigentes, pero justos.	Muy exigentes e injustos.	Poco exigentes e injustos.
15	Asistir a clase, realizar tareas y estudiar en texto.	Asistir a clase y realizar tareas o asistir a clase y estudiar en texto o realizar tareas y estudiar en texto.	Realizar tareas sin asistir a clase ni estudiar en texto o estudiar en texto sin hacer tareas ni asistir a clase.	No hacer nada.
16	Saber teoría y resolver ejercicios y problemas.	Saber sólo resolver problemas.	Saber sólo teoría.	**
17	Más comprensión que memorización.	Igual memorización que comprensión.	Más memorización que comprensión.	**
18	Siempre o casi siempre.	A veces sí y a veces no.	Casi nunca o nunca.	**
19	Interesantes y valiosas.	Aburridas, pero valiosas.	Entretenidas, pero intrascendentes.	Aburridas e intrascendentes.

(Continúa)

Ítem	*Ideal*	*Una unidad de distancia*	*Dos unidades de distancia*	*Tres unidades de distancia*
20	En forma suficiente.	Quizá debiera de ejemplificar un poco más.	No lo hacía, pero debería hacerlo.	**
21	Los repetía, explicaba y analizaba.	Los repetía y medio explicaba.	Los repetía sin más explicaciones.	**
22	Organizadas.	No muy organizadas, pero aceptables.	Desorganizadas.	**
23	Siempre o casi siempre.	Las más de las veces.	Pocas veces.	Casi nunca o nunca.
24	Siempre o casi siempre.	Las más de las veces.	Pocas veces.	Casi nunca o nunca.
25	Con equilibrio entre lo teórico y la mecanización.	Predominantemente teóricas.	Predominantemente de mecanización.	**
26	A un nivel excelente de competencia.	A un nivel aceptable de competencia.	A un nivel poco recomendable de competencia.	**
27	Aumentó.	Ni aumentó ni disminuyó.	Disminuyó.	**
28	Más de lo que yo esperaba.	A veces.	En lo más mínimo.	**
29	Buscarías inscribirte con él.	Te daría lo mismo.	Lo rehuirías.	**

*En estos casos, el ítem se anula. **No se propone opción.

Los estadísticos resultantes y calidad institucional

Con los datos de las encuestas, se procedió a calcular la moda y la media (véanse en anexos tabla 7 y 8), tomando para ello los datos de todos los alumnos participantes, sin importar el grupo de procedencia. Así, se generaría "el perfil promedio de docencia de la institución".

Aproximación a la calidad docente con base al estadístico "moda"

Haciendo una extrapolación de la Teoría Clásica del Test, en particular lo que se conoce como Índice de Dificultad a los resultados obtenidos con el instrumento utilizado, se propone una aproximación al "perfil ideal de docencia" a través del descriptivo *moda*. De esta manera, se observa que 23 de los 29 rasgos característicos ideales están presentes en los profesores evaluados y seis rasgos merecerían atención para la mejora. Los rasgos que parece necesario atender, con base exclusiva entre la *moda* y el ideal, se resumen en la siguiente tabla:

TABLA Nº 2

RASGOS QUE, DE ACUERDO A LA MODA, REQUIEREN ATENCIÓN

Rasgo	*Condición actual*	*Condición ideal*
Uso del pizarrón para favorecer el aprendizaje (ítem 1).	Adecuado, pero podría mejorarse.	Muy adecuado.
Claridad de las clases (ítem 18).	A veces sí y a veces no.	Siempre o casi siempre.
Apoyo en ejemplos para explicar conceptos (ítem 20).	Quizá se debiera ejemplificar un poco más.	En forma suficiente.
Nivel de conocimientos y habilidades procuradas (ítem 26).	Nivel aceptable de competencia.	Nivel excelente de competencia.
Reflexión sobre valores profesionales y humanos (ítem 28).	A veces.	Más de lo que el alumno esperase, lo cual le fuese muy satisfactorio.

Aproximación a la calidad docente con base al estadístico "media"

Si para el análisis de los resultados obtenidos con el instrumento aplicado, en lugar de hacer una extrapolación de la Teoría Clásica del Test se utilizara una extrapolación de los supuestos y conceptos de la Teoría de la Respuesta al Ítem, se podría proponer la definición de aproximación al perfil ideal de docencia a través de la siguiente expresión matemática:

Calidad de docencia = Aproximación al perfil para cada ítem o rasgo deseado = $|\mathrm{I}_i - \mu_{ID}|$
donde: I_i sería el rasgo ideal descrito en cada ítem;
μ_{ID} sería la media del perfil percibido por el alumnado.

Por la forma en que se ha construido la propuesta, los valores asociados a "*calidad de docencia*" deberían ser cero o tender a cero, sin importar el signo positivo o negativo que resultase de las operaciones numéricas. Por ello, entre más pequeño sea el numeral (en valor absoluto) asociado a la "*calidad de docencia*", mejor calidad reflejará. Para el análisis de la calidad se asignaron tres niveles, dependiendo de la desviación de la media con respecto al ideal; los valores, si bien son arbitrarios, tienen cierta base lógica en el valor correspondiente al centro de gravedad o primer momento. Así, los niveles son:

TABLA Nº 3

RANGOS DE LOS INTERVALOS DE CALIDAD DOCENTE

Nivel de calidad	*Rango numérico asociado*
Satisfactorio	Numeral de calidad <0.400
No el todo satisfactorio	0.400< Numeral de calidad <0.800
Urgente de mejorar	0.800 < Numeral de calidad

La tabla siguiente muestra los resultados para cada uno de los 29 ítems de acuerdo al orden descendente de la calidad, conforme al criterio de calidad establecido:

TABLA Nº 4

ORDENACIÓN DE LOS ÍTEMS SEGÚN EL CRITERIO DE CALIDAD

Calidad	*Media arit.*	*Ideal*	*Ítem*	*Indicador asociado al valor de calidad*
0.849	1.849	1	26	*Urgente de mejorar*
0.808	2.192	3	28	*Urgente de mejorar*
0.712	1.712	1	23	*No del todo satisfactorio*
0.616	1.616	1	29	*No del todo satisfactorio*
0.589	1.589	1	1	*No del todo satisfactorio*
0.589	1.589	1	18	*No del todo satisfactorio*
0.575	1.575	1	20	*No del todo satisfactorio*
0.575	2.425	3	21	*No del todo satisfactorio*
0.548	1.548	1	5	*No del todo satisfactorio*
0.548	1.548	1	9	*No del todo satisfactorio*
0.534	2.466	3	12	*No del todo satisfactorio*
0.521	1.521	1	15	*No del todo satisfactorio*
0.521	2.479	3	25	*No del todo satisfactorio*
0.493	1.493	1	27	*Satisfactorio*
0.479	1.479	1	11	*Satisfactorio*
0.452	2.548	3	17	*Satisfactorio*
0.452	1.452	1	22	*Satisfactorio*
0.438	1.438	1	24	*Satisfactorio*
0.356	1.356	1	19	*Satisfactorio*
0.329	1.329	1	7	*Satisfactorio*
0.274	1.274	1	8	*Satisfactorio*
0.247	1.247	1	14	*Satisfactorio*
0.233	1.233	1	2	*Satisfactorio*
0.233	1.233	1	10	*Satisfactorio*
0.219	1.219	1	16	*Satisfactorio*
0.178	1.178	1	4	*Satisfactorio*
0.151	1.151	1	6	*Satisfactorio*
0.110	1.110	1	13	*Satisfactorio*
0.068	1.068	1	3	*Satisfactorio*

De la tabla anterior se observa que "las distancias" entre la media y el ideal propuesto, en 16 de los 29 casos se encuentran en el rango de satisfactorio, once rasgos deben trabajarse preferentemente con apoyo institucional para alcanzar el satisfactorio, ya que aún no le podrían clasificar como tales y sólo dos rasgos merecen una atención urgente. La siguiente tabla muestra el estado actual del rasgo evaluado y la meta a alcanzar a través de algún programa exprofeso.

TABLA Nº 5

RASGOS QUE DE ACUERDO AL CRITERIO DE LA *MEDIA* REQUIEREN ATENCIÓN

Rasgo	*Tendencia actual*	*Inducir al ideal*
Nivel de conocimientos y habilidades procuradas (ítem 26).	Nivel aceptable de competencia.	Nivel excelente de competencia.
Reflexión sobre valores profesionales y humanos (ítem 28).	A veces.	Más de lo que el alumno esperase y que fuese muy satisfactorio.
Claridad en la resolución de dudas (ítem 23).	Las más de las veces y algunas pocas veces.	Siempre o casi siempre.
Cursar otra materia con el mismo profesor (ítem 29).	Les daría lo mismo y también lo rehuirían.	Buscar inscribirse con él.
Uso del pizarrón para favorecer el aprendizaje (ítem 1).	Adecuado, pero podría mejorarse.	Muy adecuado.
Claridad de las clases (ítem 18).	A veces sí y a veces no.	Siempre o casi siempre.
Apoyo en ejemplos para explicar conceptos (ítem 20).	Quizá se debiera ejemplificar un poco más.	En forma suficiente.
Enunciado de principios y teoremas (ítem 21).	Los repetía y medio explicaba.	Los repetía, explicaba y analizaba.
Relación pedagógica entre profesor y alumnos (ítem 5).	Podría mejorarse, aunque no fue de mala calidad.	De excelente calidad.

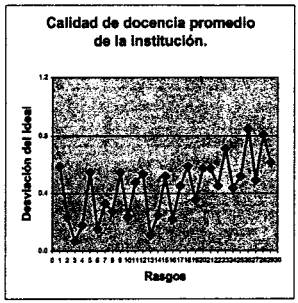
Rasgo	*Tendencia actual*	*Inducir al ideal*
Asistencia de los profesores (ítem 9).	36% de profesores con asistencia mayor a 85%, pero menor a 94% de las clases programadas.	Asistencia a más del 95% de las clases programadas.
Pérdida de tiempo atribuible al profesor (ítem 12).	Afectó en forma moderada el aprendizaje.	Que no existan casos de pérdida de tiempo.
Requerimientos para acreditar (ítem 15).	Asistencia a clases, sin estudiar en textos y no hacer tareas.	Asistir a clases, estudiar en textos y hacer tareas.
Las actividades del curso fueron (ítem 25).	Predominantemente teóricas.	Con equilibrio entre lo teórico y la mecanización.

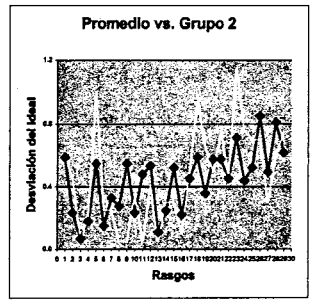
PERFIL INDIVIDUAL DE CALIDAD DOCENTE

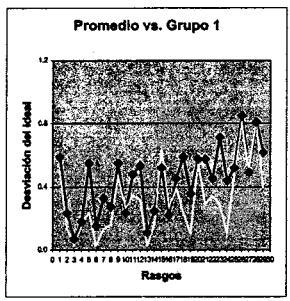
Para proponer "un perfil, una calidad de docencia individual" de cada profesor, primero se procedió a graficar el perfil promedio de docencia en el área académica de estudio, obteniéndose la gráfica *Calidad de docencia promedio.* Los valores para obtención de la gráfica son: para el eje de las abscisas, cada uno de los 29 rasgos evaluados; y para el eje de las ordenadas, los valores correspondientes a la columna *Calidad* de la tabla 8. Utilizando los datos correspondientes de *calidad de docencia,* pertenecientes a cada uno de los grupos, identificados como 1, 2 y 3, se realizaron las gráficas que contrastaban la calidad de docencia promedio de la institución y la calidad de docencia de cada uno de los profesores (gráficos 2-4).

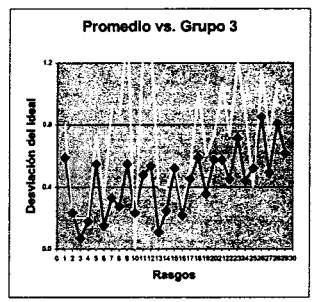
Los gráficos 2-4 muestran los perfiles de docencia de las diferencias existentes entre los diferentes profesores evaluados. La línea negra corresponde al perfil promedio observado de docencia y la línea blanca, muestra el comportamiento de un docente en particular. El gráfico 1 corresponde

a la calidad de docencia promedio de los tres profesores participantes.









Los resultados se darían a conocer a cada uno de los profesores voluntarios participantes, para conocer sus opiniones y retroalimentar el proceso de investigación-evaluación; en caso de que los profesores aceptasen que el perfil de los resultados corresponde a una aproximación más o menos aceptable a su quehacer docente, se puede pasar a la siguiente etapa de la evaluación, que en este caso sería de implantación de medidas correctivas, tendentes a la mejora educativa. En caso contrario, se revisarían los aspectos divergentes y se buscarían las causas, para que una vez conocidas se realicen los ajustes pertinentes.

JUICIO DE VALOR SOBRE LA PERTINENCIA DE LOS ÍTEMS

El segundo aspecto analizado a través del instrumento propuesto fue la pertinencia de los ítems sobre los que tenían que opinar los alumnos. Con ello se buscó tener una primera evaluación de aquéllos que son los usuarios o beneficiarios directos de la calidad del docente, y no restringir la visión de la evaluación a concepciones básicamente calificadas como de "pares" —sobre la base de lo que piensen los profesores—. Para ello se instruyó a los alumnos para que asignaran un número que se asociaría al impacto que tuviese el rasgo en su aprendizaje. Así, se asumió la siguiente valoración:

i) Asignar el número "1", si se consideraba que el aspecto era sumamente relevante para el aprendizaje.
ii) Asignar el número "2", si se consideraba que el aspecto era importante para el aprendizaje, pero que su ausencia podría ser compensada por el esfuerzo personal del propio alumno.
iii) Asignar el número "3", si se consideraba que el aspecto no afecta en lo más mínimo el desarrollo del aprendizaje.
iv) Asignar el número "4", si se consideraba que definitivamente este aspecto no debería ser considerado en este tipo de instrumentos.

Adicionalmente, se solicitó que en hoja aparte, escribiese algún aspecto que no hubiese sido considerado y que justificase el porqué es importante integrarlo. A éstos debería asociarle alguno de los números del 1 al 3 con los criterios ya mencionados.

Del análisis de los resultados estadísticos, y tomando como base únicamente el estadístico *moda* para cada ítem, se puede decir, que de los 29 reactivos presentados, 26 tuvieron una conceptualización del alumno en términos de sí

considerar esos aspectos como sumamente relevantes para el aprendizaje. Se catalogó a los ítems 10, 16 y 26 como aspectos importantes para el aprendizaje, pero que su ausencia podía ser compensada por el esfuerzo personal del propio alumno. Los contenidos de los ítems eran respectivamente: "recuperación de clases no impartidas", "los conocimientos para resolver exámenes" y "el nivel de competencia de los nuevos conocimientos y habilidades proporcionados por el profesor".

Cálculo de los coeficientes de correlación entre las variables calidad de docencia y calificaciones finales

Para poder conocer la posible relación entre los resultados vertidos a través de la evaluación de la calidad de docencia y las calificaciones cuasi-finales obtenidas por los alumnos, se procedió a calcular los coeficientes de correlación de Pearson y de Spearman. Los datos utilizados para las correlaciones se prepararon de la siguiente manera: para cada una de las respuestas del cuestionario de rasgos o conductas docentes, se obtuvo el valor absoluto de las diferencias respecto al ideal (columnas identificadas del 1 al 29 de la tabla 9). Posteriormente, se sumó cada renglón de diferencias, correspondiente a cada uno de los alumnos, obteniéndose los valores denominados "Suma de desviaciones" (columna "sumas" de la tabla 9), mismos que se correlacionaron con sus respectivos valores de "calificaciones". Los índices de correlación 0.031 y 0.085 y sus correspondientes valores de significancia 0.798 y 0.474, de la tabla 6, no justifican que pueda establecerse una correlación ni por mucho significativa, de donde se desprende que la evaluación realizada por los alumnos sobre la docencia del profesor y la calificación final de los alumnos, no están relacionadas estadísticamente en forma significativa.

TABLA Nº 6

ÍNDICES DE CORRELACIÓN

	Pearson	*Calificaciones*	*Suma de desviaciones*		*Spearman*	*Calificaciones*	*Suma de desviaciones*
Correlación Sig. (2 colas)	Calificaciones	1.000	0.031 0.798	Correlación Sig. (2 colas)	Calificaciones	1.000	0.085 0.474
Correlación Sig. (2 colas)	Suma de desviaciones	0.031 0.798		Correlación Sig. (2 colas)	Suma de desviaciones	0.085 0.474	1.000

COMENTARIOS FINALES Y CONCLUSIONES

Un instrumento de evaluación de la docencia, no debe ser aplicado, si no se cuenta con un modelo o perfil de docencia que pretenda la institución, de aquí que en el presente trabajo lo haya incluido como parte de la propuesta correspondiente. El instrumento piloteado ofrece una caracterización de la docencia que identifica los aspectos que deben ser mejorados y discrimina los rasgos de docencia correspondientes a los profesores involucrados. Como una medida de validez interna, se puede señalar que el perfil experimentalmente hallado coincide con el perfil esperado, sin embargo, falta probar estadísticamente la validez y confiabilidad del instrumento, por lo que los resultados sólo podrían considerarse, a lo más, como de carácter exploratorio. También, falta corregir los ítems que no fueron suficientemente bien plantados, por ejemplo, el ítem 12 o en los que difícilmente se lograría un consenso en la forma en que se redactó, como en el caso del ítem 28. Adicionalmente, un instrumento de evaluación de la docencia, debe ser analizado y aprobado por los miembros de la planta docente involucrada, es decir, se requiere de un consenso institucional y cabe señalar que

el momento de aplicación de dicho instrumento debe ser posterior —al menos un semestre— al conocimiento y consentimiento de los profesores, para que a su vez ellos realicen los ajustes pertinentes a su práctica docente. No obstante los buenos resultados obtenidos con el instrumento, debe estarse plenamente consciente de que los resultados de los cuestionarios de los alumnos, son tan sólo una fuente de información y deben cruzarse con algunas otras fuentes confiables.

Faltaría una revisión cualitativa sobre las razones por las cuales los estudiantes desdeñan el ítem 19 relativo a lo interesante y valiosa que podría ser una clase, o bien, el ítem 26 en el cual se cuestiona la excelencia del nivel de competencia procurado por el profesor; asimismo, habría que realizar otra investigación, también de corte cualitativo, entre estudiantes y profesores para poder contrastar los resultados, sobre todo aquéllos que parecieran contradictorios en su contenido. Por otro lado, faltaría hacer los cruces pertinentes con respecto al currículum, misión de la institución, calidad del egresado, recursos utilizados, horarios de clase, y otros aspectos que matizan las evaluaciones de los docentes.

Dentro de la limitaciones del estudio, se puede señalar que la evaluación de la docencia se realizó a partir de una definición operativa de un "perfil de calidad de docencia" que incluyó un mínimo de rasgos fundamentalmente relativos a procesos y que sería, como ya se mencionó, obligado consensuarlos dentro de la Academia de Profesores, por lo que no necesariamente se tienen que aceptar como los más relevantes para esta institución. Debe entenderse que esta evaluación sólo es una parte de un corte transversal, de un proceso más general de evaluación, que sería definido y aplicado en otros momentos de evaluación —en un proceso longitudinal— y que además podrían incluir aspectos sobre dominio de la materia, actualidad de los comentarios marginales, capacidad de liderazgo, etc. No se consideran en el estudio las variables correspondientes a los profe-

sores, tales como: máximo grado académico, experiencia docente en la materia, experiencia docente en general, número de horas dedicadas al quehacer universitario, etc., ni se han considerado otras fuentes transversales de información como podrían ser: la autoevaluación del profesor, los compañeros y los directivos. En caso de que la investigación cualitativa ratificase la mayor parte de los resultados, debería ampliarse la muestra para volver a aplicar el instrumento.

El profesor debe estar convencido de que necesita conocer los puntos y aspectos de su enseñanza en que puede mejorar, y de que es posible participar en un programa o entrenamiento que produzca los hábitos, rutinas y competencias que debe integrar a su repertorio conductual.

Finalmente, las repercusiones sociales de evaluación docente lleva a plantearse una serie de cuestiones, a saber: ¿Qué ventajas personales, especialmente para el sujeto en exploración, se obtienen con la evaluación docente? ¿Qué riesgos entrañan para el individuo las decisiones tomadas a través de la evaluación docente? ¿Repercute positivamente la evaluación docente en el rendimiento de los alumnos de una comunidad? Éstas y otras preguntas han de ser respondidas en el futuro si el educador evaluador pretende realizar un trabajo científico, honesto y productivo para los individuos y la sociedad en la que actúa y por ningún motivo debe perderse de vista que el objetivo de la evaluación de los profesores no son éstos *per se*, sino los alumnos a los que enseñan, es decir, la finalidad básica de la evaluación del personal docente debe ser la mejora de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1976), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.

AVERCH, H., CARROL, S., DONALDSON, T., KIESLING, H. y PINCUS, J. (1972). *How effective schooling? A critical review and synthesis of reseach findings,* California, Rand Corporation.

BABER, L. (1990), *Self assessment,* en Millman, J. *The new handbook of teacher evaluation,* California, Corwin Press.

BARGEN, M. y WALBERG, H. (1974), "School performance" en *Evaluating Educational Performance,* Walberg, A. (ed), Berkeley McCutchan Pulishing Co.

BURKHEAD, J., FOX, T. y HOLLAND, J. (1967), *Input and output in large city high school,* New York, Syracuse University.

COOLEY, W. y LHONES, P. (1976), *Evaluation research in education. Theory, principles and practices,* New York, Irvington Publishers, Inc.

DE MIGUEL, M. (1991), *La evaluación de las instituciones universitarias,* Madrid, Consejo de Universidades.

ESCUDERO, T. (1980), *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?,* Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

GLASS, G. (1974), "Teachers effectiveness" en *Evaluating educational performance,* Walberg, A. (ed), Berkeley McCutchan Publishing Co.

GOLDSCHMID, M. (1978), *The evaluation and improvement of teaching in higher education,* Higer Education, 7, 221, 245.

GONZÁLEZ, L. y AYARZA, H. (s/a), *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe,* CINDA, Santiago de Chile, pp 337-390.

GOODMAN, S. (1959), *The assesment of school quality,* New York, The University of the State of New York, State Education Departament.

HERBERT, J. y ATTRIDGE, C. (1975), "A guide for developers and users of observation systems and manuals", *American research journal,* 12, 1-20.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, CARLOS y BAPTISTA, P. (1998), *Metodología de la investigación,* México, McGraw Hill.

LÁZARO, A. (1990), "Problemas y polémicas en torno al diagnóstico pedagógico", en *Revista Bordón, Sociedad Española de Pedagogía,* España. 42(1), 7-14.

LOREDO, J., *Apuntes inéditos,* Seminario del Doctorado en Educación 1998, México.

MARTÍNEZ, F. (1992), *La calidad de las instituciones de educación superior. Su evaluación y su promoción,* México, UNAM.

MICHEL, J. (1986), "Measurement scales and statistics: A clash of paradigms", *Psychological bulletin, núm. 100,* pp. 367-376.

NIETO, J. (1996), *La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar y mejorar su práctica docente;* Madrid, Escuela Española.

NORIEGA, J. (1996), *Los indicadores de evaluación del centro docente,* Madrid, Escuela Española.

NUNNALLY, J. y BERNSTEIN, I. (1995), *Teoría psicométrica,* México, McGraw Hill.

POPHAM, W. (1974), *Evaluation in education,* Berkeley, McCutchan.

Programa de evaluación de la calidad de la educación. ince.mec.es/cumbre/folleto.htm

ROSENSHINE, B. y MCGAW, B. (1973), "Assessing teaching in public edutation" en *School evaluation,* (ed) Berkeley McCutchan Pulishing Co. pp. 146-155.

ROZEBOOM, W. (1966), *Foundations of the theory of prediction,* Illinois, Dorsey Press.

SANTANA, P. (1997), *¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo?* HEURESIS/heuresis97/vln1-1.html#Ancla1.

STAKE, R., (1973). "Evaluation design, instrumentation, data collection and analysis of data" en *Educational evaluation: theory and practice.* Worthen, B. y Sanders, J. (ed) Worthington Jones.

STEVENS, S. (1960). *Ratio scales, partition scales, and confusion scales* en H. Gulliksen y S. Messick (eds.), *Psychological scaling: Theory and applications,* New York, Wiley.

SUCHMAN, E. (1967). *Evaluative Research.* New York: Russel Sage Foundation.

VÉLAZ, C., BLANCO, A., SEGALERVA, A., y DEL MORAL, M. (1995). *Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación,* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

WEERT, E. de. (1990), "A macro-analysis of quality assessment in higher education", Higher Education, 19, pp 57-73.

ANEXOS

CUADROS CONCENTRADORES SOBRE MODA Y MEDIA

TABLA 7

Ítem	*Ideal*	*Moda*	*Calidad*
1	1	2	1
2	1	1	0
3	1	1	0
4	1	1	0
5	1	1	0
6	1	1	0
7	1	1	0
8	1	1	0
9	1	1	0
10	1	1	0
11	1	1	0
12	3	3	0
13	1	1	0
14	1	1	0
15	1	1	0
16	1	1	0
17	3	3	0
18	1	2	1
19	1	1	0
20	1	2	1
21	3	3	0
22	1	1	0
23	1	1	0
24	1	1	0
25	3	3	0
26	1	2	1
27	1	1	0
28	3	2	1
29	1	1	0

TABLA 8

Ítem	*Ideal*	*Media arit.*	*Calidad*
1	1	1.589	0.589
2	1	1.233	0.233
3	1	1.068	0.068
4	1	1.178	0.178
5	1	1.548	0.548
6	1	1.151	0.151
7	1	1.329	0.329
8	1	1.274	0.274
9	1	1.548	0.548
10	1	1.233	0.233
11	1	1.479	0.479
12	3	2.466	0.534
13	1	1.110	0.110
14	1	1.247	0.247
15	1	1.521	0.521
16	1	1.219	0.219
17	3	2.548	0.452
18	1	1.589	0.589
19	1	1.356	0.356
20	1	1.575	0.575
21	3	2.425	0.575
22	1	1.452	0.452
23	1	1.712	0.712
24	1	1.438	0.438
25	3	2.479	0.521
26	1	1.849	0.849
27	1	1.493	0.493
28	3	2.192	0.808
29	1	1.616	0.616

TABLA 9. CONCENTRADOS DE DATOS PARA LOS CÁLCULOS DE CORRELACIÓN

Cálc. difer	*Calificación*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*	*17*	*18*	*19*	*20*	*21*	*22*	*23*	*24*	*25*	*26*	*27*	*28*	*29*	*Sumas*
Gpo.01	**Muestra**	=	**38**																												
2	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	2	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	13
4	8	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	3	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	2	18
5	8	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	2	0	0	10
7	10	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	3	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0	0	1	2	1	0	16
8	8	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	3	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	12
9	8	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	8
10	9	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	3	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	2	0	1	15
11	5	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	1	12
12	5	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	2	2	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	19
13	8	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	3	0	0	2	2	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	2	1	0	20
14	8	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	13
15	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	10
16	4	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	2	1	0	2	5	2	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	2	2	2	31
18	5	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
19	8	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	2	1	2	17
20	5	0	0	1	0	1	0	0	0	1	2	0	3	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	12
21	5	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2	1	0	12
22	6	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	8
25	7	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	2	1	1	14
28	8	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	13
31	5	1	1	1	0	1	0	3	0	0	0	0	3	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	2	1	0	2	1	24
32	5	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	3	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	13
33	10	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	10
35	6	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	14
36	5	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6

(Continúa)

TABLA 9. CONCENTRADOS DE DATOS PARA LOS CÁLCULOS DE CORRELACIÓN *(Continuación)*

Cálc. difer	*Calificación*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*	*17*	*18*	*19*	*20*	*21*	*22*	*23*	*24*	*25*	*26*	*27*	*28*	*29*	*Sumas*
38	8	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	2	1	1	0	1	2	0	1	0	1	1	0	1	0	15
40	8	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	2	2	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	2	0	0	15
41	5	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	13
44	7	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	0	0	6	2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	1	23
45	5	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	2	3	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	29
49	6	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	0	12
51	5	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	12
53	8	1	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	8
55	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	10
61	10	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	13
62	8	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	3	1	2	1	0	17
63	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	7
64	5	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
Gpo.02	**Muestra**	=	**20**																												
1	5	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
7	5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	12
11	5	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	12
13	5	0	0	1	0	1	1	2	0	0	1	0	3	0	0	0	0	2	1	1	1	1	1	2	0	0	1	2	0	2	23
16	10	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	2	1	0	0	1	2	16
22	4	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	12
27	4	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	11
28	6	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	0	2	2	3	1	1	1	2	0	2	2	0	0	2	27
30	4	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1	1	2	0	2	1	2	0	0	1	0	1	1	21
31	4	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	12
33	4	1	0	1	0	1	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	2	1	1	0	1	2	1	1	2	1	1	0	0	0	22

35	4	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	23
44	8	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	2	2	0	0	0	2	2	18
45	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	3	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	9
46	6	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	1	0	2	1	3	0	1	0	0	1	0	18
52	5	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	2	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	2	2	1	0	2	22
53	5	1	1	1	0	1	0	0	0	0	2	0	3	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	15
55	4	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	3	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	2	1	0	0	1	0	19
61	6	1	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	2	2	1	1	2	2	2	26
64	5	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	1	1	0	1	0	0	0	13
Gpo.03	**Muestra**	=	**15**																											
2	5	0	1	1	0	0	0	3	3	1	0	3	1	0	2	0	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	20
6	8	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	3	0	2	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	2	1	2	22
13	6	0	0	0	0	2	1	1	1	2	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	2	1	0	2	0	0	2	23
17	9	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	3	3	0	2	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	18
18	5	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	4	0	1	1	1	0	2	1	2	2	0	2	1	1	1	25
32	7	3	1	1	1	1	0	3	3	3	0	1	1	3	3	0	0	2	2	3	1	2	1	3	2	2	1	1	2	2	48
34	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	5	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	14
35	9	1	0	1	1	2	0	1	1	2	0	2	2	0	0	0	0	1	2	1	1	1	2	2	0	2	1	1	2	2	31
36	5	1	1	1	0	1	0	0	1	2	0	3	1	0	0	1	0	0	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	29
39	8	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	2	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	2	2	0	22
44	6	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	2	1	20
59	7	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	3	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2	2	1	25
62	6	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	1	2	0	1	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0	0	13
63	5	1	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	11
65	5	1	0	1	0	1	0	1	2	2	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	0	0	1	0	1	1	20

PROPUESTA DE UN PERFIL INTEGRAL DE MAESTRO UNIVERSITARIO Y DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE

*Javier Vargas Diez Barroso**

RESUMEN

La mejora continua de la calidad de los docentes de una institución universitaria supone la evaluación de su desempeño con fines formativos a través de la aplicación de un instrumento adecuado. El presente artículo propone la formulación de un perfil ideal del profesor universitario y un instrumento de evaluación apropiado a la luz de los objetivos que persigue, que comprenda las tres dimensiones que toda tarea educativa busca desarrollar: los conocimientos, las habilidades y destrezas y las actitudes y valores.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Anáhuac, institución privada fundada en 1964, busca la formación de personas líderes que por su excelente preparación profesional y cultural, por su formación humana, moral e integral, sean capaces de transformar su ambiente.

El cumplimiento de esta misión supone la selección de docentes que reúnan un perfil adecuado, no sólo por lo que a aspectos técnicos se refiere, sino también en cuanto

* Director General Académico de la Universidad Anáhuac en la Cd. de México. Candidato a Doctor por la Universidad Anáhuac y la Universidad Complutense de Madrid.

a los rasgos de personalidad y capacidad de liderazgo que deben tener. Indudablemente un elemento clave para lograr la calidad académica es contar con **excelentes maestros**, como entrada del proceso educativo.

Actualmente alrededor de 1,000 profesores imparten clases, ya sea en licenciatura o en posgrado, en las 11 escuelas y facultades que conforman la Universidad Anáhuac.

No basta realizar acciones concretas en cuanto al proceso de selección de maestros de nuevo ingreso para mejorar el profesorado, ya que la experiencia ha demostrado ampliamente que un buen profesionista no necesariamente es un buen docente.

Por lo general, los maestros estudiaron la profesión a la cual se dedican, y su práctica profesional consolidó los conocimientos que tienen de su disciplina; pero son raros los casos que, además, hayan estudiado educación o cuenten con buenas bases pedagógicas. La mayoría procura replicar los métodos de los profesores que, a su juicio, fueron los mejores de su carrera o más les ayudaron. Esto puede justificar el por qué, a pesar de realizar una "buena selección" —basándose en el curriculum— de un profesor, los resultados no siempre son buenos e, incluso, puedan ser pobres o negativos.

Resulta pues, crucial, la atención que se preste a la **mejora continua** de los profesores de honorarios y de planta que permanecen en la institución. Siempre será necesario buscar y conseguir buenos profesores, para reemplazar a los que dejan la universidad por uno u otro motivo, pero también es imprescindible lograr que los que permanecen en la institución sean cada vez mejores.

Para poder ayudar a mejorar a un maestro, es necesario realizar una **evaluación de su desempeño docente**, es decir, saber qué resultados está teniendo como maestro, qué tanto aprenden sus alumnos, qué tanto les exige, qué tan claramente explica, cuál es la relación que guarda con el grupo, qué dificultades tiene, cuáles son sus carencias o deficien-

cias, cuáles son las ventajas y cualidades que puede aprovechar más, etc. Con esta finalidad, en la Universidad Anáhuac se viene aplicando de manera sistemática y con muy buenos resultados un sistema integral de evaluación docente desde 1994.

El objetivo de este estudio es ofrecer una alternativa de mejora de ese sistema, partiendo de una reflexión sobre el **perfil integral de un maestro universitario** y proponiendo un **instrumento de evaluación docente** congruente con dicho perfil y acorde a los objetivos que se persiguen con la evaluación.

Primeramente se presenta un acercamiento a la problemática de la evaluación docente; enseguida se propone el perfil deseado de un profesor de la Universidad Anáhuac; a continuación se presentan algunos elementos importantes que deben caracterizar un instrumento de evaluación docente y se propone el instrumento que recoge todo lo anterior. Al final se ofrecen las conclusiones y las referencias. En los anexos se ponen ejemplos de un cuestionario que fue contestado y del tipo de informe que se elaboraría para ser entregado al profesor.

La evaluación docente en educación superior

Como introducción cabe recordar lo que se entiende por evaluación educativa. García Ramos (1994) recoge varias definiciones valiosas. Entre otras, De la Orden (1982) explica que es el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante para emitir un juicio en comparación a un punto de referencia, para la toma de decisiones. Popham (1988) utiliza una más práctica: "la evaluación educativa consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos". Quizá la más sencilla es la que refiere del Comité Phi Delta Kappa de Evaluación de la Enseñanza Nacional (1971): "el procedimiento

que define, obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas".

El tipo de evaluación que se aplique en cada caso depende del modelo de evaluación que se adopte como marco teórico. De la Orden (1982) explica que "evaluar significa medir resultados, efectos o realizaciones usando algún tipo de instrumento formal (test, cuestionario, etc.) que produce información susceptible de ser comparada en una escala estandarizada". Esta es la postura adoptada por autores como Thorndike y Hagen (1996) al afirmar que "el objetivo de los procedimientos de medición es proporcionar la información que permita tomar decisiones de la manera más apropiada".

En el modelo de **evaluación orientada a los objetivos**, la evaluación se concentra en determinar el grado en el que se alcanzan los objetivos, previamente determinados, de alguna actividad académica.

Este modelo de evaluación, propuesto inicialmente por Tyler (1986) y después seguido por numerosos autores como Popham (1988), Bloom (1971), Campbell y Stanley (1963), asume que la mejor evaluación se obtiene a partir de la observación de los resultados, a la luz de unas metas y objetivos identificables y previstos. La evaluación emitirá un juicio positivo si los resultados son congruentes con los objetivos que se plantearon. La discrepancia entre el desempeño y los objetivos deben conducir a acciones que pretendan corregir dichas deficiencias, o a considerar la modificación de los objetivos en lo sucesivo.

Poder asociar la evaluación de un docente a los resultados que obtiene constituye todo un reto en la educación. En efecto, cuando lo que se está evaluando es el desempeño docente de los profesores, la evaluación por objetivos se antoja precisa y certera. Si el profesor ha logrado los objetivos de su enseñanza, es decir, si sus alumnos realmente han aprendido lo que tenían que aprender, y han desarrollado las habilidades, destrezas y actitudes que se pretende

alcancen gracias a la labor del maestro, entonces dicho individuo merece el reconocimiento de ser un *buen profesor.*

Sin embargo, la práctica nos muestra que las evaluaciones de profesores generalmente recogen las opiniones de los alumnos sobre algunos aspectos, más o menos importantes y más o menos objetivos, de la labor que realizan, pero que raramente son contrastadas con los resultados obtenidos durante el curso. De aquí surge la doble paradoja de tener profesores bien evaluados que dan pobres resultados, y profesores que alcanzan muy bien los objetivos del curso y al final son mal evaluados. ¿De qué sirve tener un "buen" profesor (evaluado como tal), puntual y dinámico, si al final los alumnos no aprendieron nada? ¿O cómo evitar que alumnos poco responsables "castiguen" en sus evaluaciones al profesor que es demasiado exigente y con el cual tarde o temprano terminarán aprendiendo la materia?

El problema no es nada sencillo. Concuerdo con Tejedor y Montero (1990) en señalar que la relación entre las variables *competencia docente* y *rendimiento académico* de los alumnos es sumamente compleja. Está claro que el rendimiento académico de un individuo depende de muchos factores, la mayoría de ellos de índole personal; también parece razonable pensar que un individuo tendrá mejor rendimiento cuando, independientemente de otros factores, tenga un "mejor" profesor. En un nivel agregado, todo un grupo tendrá mejor rendimiento cuanto mejor sea el maestro que tenga. Lo difícil está en demostrarlo, ya que un individuo, y menos un grupo, no puede tener la misma experiencia con dos profesores distintos (aunque repita el curso, la segunda vez que lo tome ya tiene el antecedente del primero, lo que lo hace sustancialmente distinto al que era antes). Por otro lado es casi imposible encontrar grupos con idénticas características que permitan comparar los resultados que obtienen ante dos profesores distintos. A pesar de todo ello, la experiencia y el sentido común nos dice

que los grupos que toman cursos con un *buen profesor* salen bien preparados.

Zabalza (1990) explica que el tipo de evaluación de profesores que se realiza no depende tanto del instrumento que se utilice, sino del fin para el cual se realice. Destaca que tradicionalmente existen dos tipos de evaluaciones de profesores, propuestos anteriormente por Scriven (1967): una **evaluación *sumativa***, destinada al control de logros o resultados, y una **evaluación *formativa***, orientada al perfeccionamiento y mejora continua del profesor. Es éste el objetivo primordial que se persigue al evaluar a un profesor, tomando por descontado que mejorar la calidad del profesorado hará mejorar la calidad académica de la institución en general.

Cualquiera que sea el modelo que se asuma, toda evaluación de profesores parte de una medición. Thorndike y Hagen (1996) especifican que la medición, en cualquier campo, implica tres etapas: la identificación y definición de las cualidades o del atributo a medir; la determinación del conjunto de operaciones por medio de las cuales se puede manifestar y percibir ese atributo; y el establecimiento de un conjunto de procedimientos o definiciones para convertir las observaciones en enunciados cuantitativos de grado y cantidad.

Lo primero será, entonces, y quizá lo más importante, identificar las cualidades o atributos que se deben medir al evaluar a un profesor. Existen infinidad de variables a considerar. Tejedor y Montero (1990) recogen múltiples posibilidades consideradas por diversos autores:

- Braskamp, Brandenburg y Ory (1984) proponen usar las características del curso, del profesor y de los estudiantes como variables de entrada; el ambiente en clase y todo lo relativo a la enseñanza-aprendizaje como variables de proceso; y los aprendizajes como el producto.

- Para evaluar a los profesores, Centra (1980) opta por las tareas que tiene asignadas: enseñanza en clase, publicaciones, tutorías, etcétera.
- Foster (1984) reduce de 199 a 47 indicadores de enseñanza eficaz agrupándolos en tres categorías: planificación, instrucción y responsabilidad.
- Wilman (Mateo, 1988) de nuevo hace a un lado otras tareas académicas y se concentra en la evaluación de la labor docente, siguiendo el esquema de entrada, proceso y producto, identificándolos con las características del profesor, su manera de impartir las clases y los resultados que obtiene, respectivamente.

Rugarcía (1997) propone definir el perfil de profesor de una universidad en función del perfil del egresado que pretenden formar. Esta propuesta de Rugarcía nos permitirá considerar la evaluación de un profesor en función de atributos relacionados con los conocimientos que busca enseñar, las destrezas y habilidades que busca desarrollar en sus alumnos y los valores y actitudes que fomentará en sus discípulos.

De hecho, podemos agrupar los atributos más mencionados por los autores arriba referidos, y que son utilizados frecuentemente en los instrumentos de evaluación de profesores, en esas tres categorías:

1) Conocimientos del profesor:
   - Escolaridad
   - Experiencia profesional
   - Experiencia docente
   - Dominio de la materia

2) Habilidades y destrezas, sobre todo pedagógicas, del profesor:
   - Planificación
   - Conducción de una clase
   - Técnicas pedagógicas, estrategias de exposición

- Interacción y comunicación con el grupo.
- Evaluación

3) Formación de actitudes y valores
   - Integración y compromiso con la institución
   - Ética y honestidad
   - Puntualidad, asistencia, etcétera.

Esta sencilla clasificación nos ofrece una base sólida para construir tanto el perfil del profesor universitario como el instrumento de evaluación de su labor docente.

Propuesta de un perfil del profesor Anáhuac

Para evaluar adecuadamente a un profesor de la Universidad Anáhuac, tenemos primero que preguntarnos cuál es el perfil ideal de un profesor y qué espera de él la Universidad.

Se podría hacer una lista casi interminable de características y habilidades que el profesor universitario ideal debería tener. Sin embargo la necesidad de bajar de la teoría a la práctica al tener que encontrar y formar buenos profesores, nos lleva necesariamente, por una parte, a una provechosa labor de síntesis y, por otro lado, a seleccionar aquellas categorías que recogen lo esencial del buen maestro. El riesgo está en perder toda la riqueza del concepto al simplificarlo demasiado, o en reducir la visión del horizonte al tratar de describirlo con unas cuantas pinceladas.

Quizá una manera sencilla de caracterizar a un profesor es considerar las tres dimensiones que comprende la educación: los conocimientos; las habilidades y destrezas; así como las actitudes y valores. Analicemos qué espera la Universidad Anáhuac de un profesor en cada uno de estos campos:

Conocimientos

El profesor tiene que tener pleno dominio del curso que imparte. Idealmente deberá ser una autoridad en el campo de su materia. Deberá estar al día de lo que acontece en el mundo en relación a los temas de su estudio. Deberá conocer también las obras, publicaciones y otras referencias más importantes de su área, y podrá orientar a sus alumnos sobre las diversas corrientes de opinión que haya al respecto y las fuentes de información existentes.

Se da por descontado que el profesor debe tener el grado escolar necesario para impartir la materia en un nivel determinado, ya que la escolaridad es una variable de entrada controlada en el proceso de selección, por lo cual no se ve necesario que este aspecto tenga que ser evaluado por los alumnos.

De igual manera, el proceso de selección debe garantizar que el profesor cuente también con cierta experiencia profesional, o al menos con experiencia académica en la que se haya vinculado, de una u otra forma, con el campo profesional. Aunque los alumnos no tengan suficiente preparación para juzgar objetivamente el nivel de conocimientos del profesor, sí tienen, sin embargo, la suficiente madurez para evaluar si el profesor domina adecuadamente el tema.

Además de los conocimientos técnicos propios de su área, se espera también que el profesor tenga una vasta cultura general y que haya logrado integrar su formación profesional con una indispensable formación humanística.

Finalmente, se espera que un buen profesor sepa balancear los aspectos teóricos con la aplicación práctica que requieren sus alumnos y que la sociedad demanda.

A continuación se mencionan algunas categorías que se consideran relevantes en la evaluación de los conocimientos del profesor:

- Dominio adecuado de la materia que imparte.
- Actualización de los conocimientos.
- Balance entre la teoría y la práctica.
- Amplia cultura general y buena formación humanística.

Habilidades y destrezas

De un profesor se esperan dos cosas fundamentales. En primer lugar, que él mismo posea las habilidades y destrezas que pretende desarrollar en sus alumnos, tales como la creatividad, la capacidad de crítica, de análisis y de síntesis, de expresión oral y escrita; de planeación, de trabajo en equipo, de administración, etcétera.

En segundo lugar, se pide que el profesor tenga las habilidades pedagógicas para ser también un buen maestro: capacidad para planear un curso y una clase; motivar y mantener una buena comunicación con los alumnos, despertar su interés, comprender sus preguntas y sus actitudes, evaluar con justicia, etc.; así como el manejo de herramientas de cómputo, el uso apropiado de materiales didácticos y otros recursos, etcétera.

Aunque en el proceso de selección de maestros se analizan las habilidades del profesor, la realidad es que el proceso se centra fundamentalmente en verificar que tenga los conocimientos requeridos, con la esperanza de que podrá ir desarrollando las habilidades docentes con el tiempo y la experiencia, además del apoyo que la universidad le pueda brindar en este sentido. Desafortunadamente la mayoría de los profesores son producto de un sistema educativo orientado por mucho tiempo a la adquisición del conocimiento y no tanto al desarrollo de habilidades y destrezas, mucho menos las de carácter pedagógico.

Por lo mismo, resulta doblemente interesante, para el profesor y para la universidad, la evaluación que hagan los alumnos sobre estos puntos, ya que darán mucha luz sobre los aspectos humanos y pedagógicos que necesiten mejorar.

Como en la sección anterior, se presentan algunos elementos fundamentales de las habilidades pedagógicas del docente:

- Organiza y prepara las clases.
- Expone con claridad y estructura.
- Estimula la participación del grupo.
- Propicia un ambiente favorable de trabajo.
- Fomenta el pensamiento crítico y creativo.
- Responde adecuadamente a las preguntas.
- Se interesa por los alumnos individualmente.
- Usa el pizarrón, materiales y recursos audiovisuales.
- Cumple el programa.
- Deja tareas y trabajos que favorecen el aprendizaje.
- Evalúa congruentemente con los objetivos.
- Retroalimenta adecuadamente.

Actitudes y valores

Si para toda institución de educación superior es importante que sus profesores no solamente sean honestos sino que, además, sean promotores activos de valores humanos y sociales, en la Universidad Anáhuac este aspecto cobra una especial relevancia por la naturaleza misma de su misión, que es la formación de líderes para la transformación positiva de la sociedad.

En efecto, el progreso de la sociedad requiere de profesionistas científica y técnicamente bien preparados que sepan afrontar las necesidades y problemas que el mundo actual plantea. Pero no basta. La creación de una nueva civilización, donde imperen la justicia, la libertad y la paz verdaderas, exige además una excelente formación humana y moral, que dé sustento firme a la formación profesional. Quizá sea necesario un cambio de estructuras sociales, pero, sobre todo, se precisa el cambio en el corazón de los

hombres. Y ese cambio sólo se puede lograr en el ámbito personal empezando por los que tienen la grave responsabilidad de formar a los líderes del futuro.

El propio fundador de la Universidad Anáhuac, el P. Marcial Maciel, recuerda a los profesores de sus instituciones educativas, con extraordinaria claridad y vigor, esta importante faceta de su misión:

> "A ustedes compete la formación integral de todos estos jóvenes, lo cual significa no quedarse solamente en la tarea de enseñarles unas cuantas nociones de cultura, sino de modelar integralmente los valores y facultades de la persona humana en cada uno de ellos.
>
> Se trata por ello de la sagrada tarea de ilustrar su inteligencia, iluminando su mente con la luz de la verdad; de ayudarles a forjar su voluntad, su carácter, su sensibilidad; de educarlos en los más genuinos valores humanos, sociales, morales y religiosos; de guiarles en el aprecio de la cultura alimentando su espíritu con las formas más sublimes del conocimiento humano; de orientar su corazón por los cauces correctos para que no sea víctima del vaivén de las impresiones o de las pasiones del momento; de formar su conciencia con los criterios de la moralidad, a la luz del evangelio y de la doctrina de la Iglesia.
>
> Podemos decir, en una palabra, que ustedes son los protagonistas y los forjadores de una sociedad nueva, que esos alumnos serán el día de mañana lo que ustedes logren formar en ellos en el presente. Si los educan en el respeto, en la buena conducta, en la honestidad, en el amor a Dios y a la patria, y en el servicio a sus semejantes, harán de esos jóvenes unas personas auténticas en la verdad y en el bien dentro de la sociedad que contribuirán, cada uno en su ámbito de vida, a hacer un mundo mejor, más justo y más humano." [1]

El P. Maciel concluye ofreciendo la clave del éxito para alcanzar tan noble misión, recordando las palabras que el Papa Juan Pablo II dirigió a los maestros en México:

> "Como profesionales de la educación sois conscientes de que conseguir unos objetivos tan elevados no depende sólo de los siste-

[1] P. Marcial Maciel, Carta a los Profesores del Instituto Cumbres San Javier, 27 de abril de 1991.

mas pedagógicos. El mejor método de educación es el amor a vuestros alumnos, vuestra autoridad moral, los valores que encarnais".[2]

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

Dentro de este campo de las actitudes debemos reconocer, sin que ello nos haga perder el amplio horizonte, algunos aspectos administrativos o de carácter más práctico, que parecieran muy alejados de valores más profundos y trascendentes, pero no por ello menos importantes: la asistencia y puntualidad del profesor. En universidades extranjeras de gran prestigio, la evaluación de estos elementos resultaría ocioso, y hasta ofensivo. Desgraciadamente en nuestra cultura la impuntualidad es un aspecto que sigue siendo una grave debilidad, máxime en una institución como la nuestra en la que una buena proporción de profesores son de asignatura y tienen que enfrentar continuamente los grandes inconvenientes de una megalópolis para trasladarse sin contratiempos.

Algo similar podría decirse sobre el cumplimiento cabal de las obligaciones académicas y administrativas de un profesor (entrega puntual de notas, programación, etc.), aunque éstos son aspectos que deben ser evaluados por el coordinador y los directivos, más que por los alumnos.

Tratar de recoger toda esta riqueza en unos cuantos conceptos o categorías que permitan después una evaluación del profesor es una tarea sumamente difícil y, sin duda alguna, reduccionista. Pero es algo necesario e inevitable.

A continuación se presenta una lista de los aspectos más relevantes que los alumnos podrían evaluar sobre los valores y actitudes del profesor:

[2] Juan Pablo II, Discurso a los maestros, Aguascalientes, 8 de mayo de 1990.

- Asistencia.
- Puntualidad.
- Respeto y trato mutuo.
- Exigencia del profesor.
- Profesionalismo y honestidad.
- Preocupación por fomentar valores y actitudes.

Características del instrumento de evaluación

Una vez identificados los atributos que deben caracterizar a un docente de la Universidad Anáhuac, estamos en posibilidad de elaborar un instrumento de evaluación de docencia congruente con dicho perfil.

Para ello se requiere determinar la manera como esos atributos se manifiestan en la actividad docente del profesor, y elaborar enunciados precisos que permitan calificar o cuantificar su desempeño en cada uno de los atributos.

No basta que el instrumento de evaluación recoja, de cualquier manera, todos estos elementos. Para que se obtengan los resultados esperados, es necesario que cumpla con las características que explicamos a continuación.

Estructura simple y claridad en las categorías

El instrumento debe tener una estructura clara, de manera que permita al alumno, de un solo vistazo, comprender lo que está evaluando, identificar los diversos tópicos que se le preguntan y facilitar la comprensión de cada pregunta.

El número de preguntas debe ser equilibrado. Un instrumento con más de 30 preguntas puede resultar cansado y tedioso, sobre todo si se considera que un alumno suele evaluar al menos 5 o 6 profesores cada semestre. Por otro lado, un instrumento con 10 reactivos o menos tenderá a generalizar demasiado y perderá información útil que puede proporcionar un cuestionario más detallado.

Se debe evitar que las categorías sean un tanto genéricas al englobar en una sola pregunta demasiados conceptos. Desde luego el hacerlo de esa manera tendría la gran ventaja de que el instrumento se aplicaría ágilmente y no resultaría tedioso o pesado para los alumnos. Sin embargo podría provocar cierta ambigüedad en la interpretación de las categorías que hagan los alumnos.

La solución a este problema está en desglosar las categorías en algunas cuantas subcategorías, sin que se convierta en un instrumento largo y pesado.

Interesa también que todas las categorías que considera el instrumento sean pertinentes, y que contenga todas las características, o al menos las esenciales, que un profesor debe tener. También interesa que los conceptos y las categorías estén suficiente y claramente definidas, de suerte que todos los alumnos entiendan lo mismo en cada categoría.

Además de las preguntas sobre las categorías fundamentales, resultaría apropiado incluir en el instrumento una pregunta integradora, en la que el propio alumno pueda resumir su opinión general sobre el profesor, sobre todo porque en ella puede incluir todos los aspectos que no se consideran en el resto del cuestionario. En efecto, puede darse el caso de que el profesor salga bien evaluado en las cosas que se han preguntado, pero que exista algún otro aspecto, importante para el alumno, por el cual su evaluación general resulte deficiente. En este caso, conviene también pedir al alumno una explicación abierta que pueda enriquecer la información proporcionada.

Finalmente, además de la evaluación directa del desempeño docente del profesor, la encuesta ofrece una buena oportunidad para obtener retroalimentación sobre el curso: su importancia dentro del programa, su estructura, su grado de dificultad, la calidad de la bibliografía sugerida, la carga de trabajo, la utilidad y provecho de las tareas, ejercicios, etc. Por ello se sugiere incluir una sección en el instrumento sobre estos aspectos que podrán ser de gran

valor en la evaluación curricular por parte de las autoridades.

Asimismo, el instrumento puede ser aprovechado para obtener otro tipo de información muy interesante y necesaria para la toma de decisiones. En este sentido, conviene dejar un espacio para comentarios abiertos del alumno, donde puede expresar cualquier sugerencia o inquietud que tenga sobre el profesor, el curso o cualquier otro tema.

Con base en lo anterior, el instrumento que proponemos considera como estructura básica seis apartados, de los cuales los primeros cuatro incluyen varias subcategorías:

- Una primera que se refiere a la **evaluación general del curso**;
- Las tres categorías fundamentales del perfil de un maestro: los **conocimientos**, las **habilidades pedagógicas**, y las **actitudes y valores** del profesor;
- Una **evaluación general** que resume la opinión del alumno sobre el profesor en un solo dato.
- Al final se deja espacio para **comentarios abiertos.**

Ponderación de las categorías

Es común encontrar modelos en los que la evaluación que hacen los alumnos se suele resumir en una sola calificación, que es el promedio de todas las categorías consideradas. ¿Qué significado tiene una evaluación global? Para una interpretación correcta de la evaluación integral, conviene analizar si el peso que se da a cada categoría es el adecuado. ¿Se debe ponderar de igual manera una categoría que otra?

No cabe duda que es muy útil contar con una sola evaluación que resuma todos los aspectos importantes de un profesor que permita, con un solo dato, tener una idea general de él y que posibilite ubicarlo con respecto al desempeño de los demás docentes. Ya luego, cuando se quiere

especificar las áreas en las que necesita mejorar, se podrá recurrir al desglose de sus componentes.

La calificación global que es simplemente el promedio aritmético de las categorías consideradas, no tiene un significado claro, y más bien puede resultar engañoso. Consideremos, como ejemplo, un instrumento donde el 60% de la calificación global se refiere a cuestiones de tipo pedagógico, 20% a cuestiones disciplinarias como la asistencia y puntualidad, 10% a la integración con la escuela y sólo 10% a los conocimientos. ¿Qué calificación global obtendría un profesor del que los alumnos opinan que "sabe mucho, pero no sabe enseñar"? Dicho profesor tendría asegurado el 10% de los conocimientos, pero en el 60% de elementos pedagógicos se verá muy castigado. Pensemos ahora en un profesor que tampoco sabe enseñar, pero además ni siquiera domina la materia, por lo que en ambos campos será evaluado bajo. Tanto para los alumnos como para las autoridades, habría una gran diferencia entre estos dos profesores; sin embargo solamente habría una diferencia del 10% entre las evaluaciones de ambos.

Para evitar este problema, se debe dar un peso similar tanto a los conocimientos que tiene un profesor como a sus habilidades pedagógicas. En otras palabras, para que un profesor sea "bueno", debe dominar la materia y debe saber impartirla.

Por otro lado, siguiendo el ejemplo, parecería que el que un profesor sea puntual y asiduo, es doblemente importante que el que esté bien preparado en la materia. O bien, que saber enseñar equivaldría a seis veces estar identificado e integrado con la escuela.

De aquí que las ponderaciones que se utilicen para obtener una calificación global de un profesor deben estar muy bien distribuidas.

Tomando en cuenta todo lo anterior, cabe preguntarse qué peso debería asignarse a cada categoría. ¿Debe darse el

mismo peso al conocimiento que a las habilidades y que a las actitudes? ¿Alguna de las categorías debería pesar más que las otras? ¿Qué peso debe darse a elementos prácticos como la asistencia y la puntualidad?

Está claro que no hay unas respuestas únicas ni correctas a estas preguntas. Quizá habría tantas respuestas y tan válidas como las perspectivas desde donde se les miren. Lo mismo cabría decir de las categorías y subcategorías a considerar en el instrumento.

Desde nuestro punto de vista, se podría decir que la mitad de un "buen profesor" es que sepa, y que sepa con autoridad; la otra mitad es que sepa enseñar. Siendo así, ambas categorías, el conocimiento y las habilidades pedagógicas, deberían tener el mismo peso. Pero ya sabemos que no hay dos mitades; existe una tercera parte, la de los valores y las actitudes. Siempre desde nuestra perspectiva —muy discutible— debe también aportar lo suyo a la nota integral; sin embargo no en la misma medida de las anteriores, ya que en general debemos reconocer que hay "buenos profesores" —que saben y que saben enseñar— que no necesariamente se muestran celosos de fomentar unos valores. Finalmente, debemos conceder algún peso, discreto, a la pregunta integradora del cuestionario, ya que puede servir para tomar en cuenta otros aspectos no considerados, o bien para confirmar la puntuación recogida en los otros aspectos.

Por lo tanto, una ponderación adecuada podría ser la siguiente:

Conocimientos	35%
Habilidades pedagógicas	35%
Actitudes y valores	20%
Pregunta integradora	10%
TOTAL	100%

Como se explicó en el apartado anterior, cada una de estas categorías comprende varias subcategorías. Asimismo se pueden asignar diversos pesos a cada una de éstas, de suerte que, al sumarlos, se obtenga el peso total de la categoría a la que pertenecen.

No importa que el número de subcategorías utilizadas en cada categoría sea distinto, pues lo importante es que la suma de los pesos de todas ellas sea el que le corresponda. Por ejemplo, el 35% de conocimientos se puede subdividir en tres subcategorías de 10% cada una y una cuarta de 5%. En cambio, el 35% de habilidades se podría desglosar en 7 subcategorías, cada una de ellas con un peso de 5%.

Cabe hacer una última reflexión en torno a la puntualidad y la asistencia del profesor que podrían considerarse como subcategorías de actitudes. Ciertamente debemos reconocer que la puntualidad y la asistencia son una *obligación* mínima e indispensable de un profesor —y de cualquier persona madura— y que, en este sentido, el que uno cumpla responsablemente en estos aspectos no lo convierte *per se* en un "buen profesor". Dicho de otra manera, un "buen profesor" *tiene* que ser puntual y asiduo. Pero el peso que deben tener estas subcategorías debe ser muy discreto en la conformación de una calificación global del profesor.

Se propone, entonces, incluir estos dos aspectos con una ponderación más bien discreta. Sin embargo, también se propone considerar ambos elementos como un *semáforo de advertencia*, que se encienda para indicar cuando haya algún problema. La luz que se encienda podría ser ámbar si un profesor de honorarios falla en uno de los dos aspectos, o roja si falla en ambos o si se trata de un profesor de tiempo completo en cualquier caso.

Por tanto, la contribución de ambos aspectos a la calificación final sería marginal. Pero la luz encendida del semáforo dará la señal de alerta, para llamar la atención sobre el profesor, independientemente de que sea "bueno" o "malo" dando clases. De nada sirve tener un profesor

genial si no asiste o si no es puntual; mucho menos si se tratara de un maestro de planta.

Escala de evaluación

Un tercer aspecto a considerar en el diseño del instrumento es el de la escala de evaluación. Se sugiere utilizar una escala non, de 5 valores, que permita ubicar adecuadamente a los profesores con un desempeño mediano.

Los partidarios de las escalas pares argumentan que, en una escala non, las personas suelen evaluar en el punto medio —en este caso 3— ya que la escala no les obliga a definir su opinión. Esto puede ser verdad, pero por lo mismo ello ayudará a resaltar a los maestros que obtengan calificaciones distintas al valor central, tanto a los buenos y los excelentes, como a los malos y pésimos.

Veamos qué sucede cuando se utiliza una escala par de 1 a 4, en la que el 1 indica la puntuación más baja y el 4 la más alta. Nominalmente, el 1 corresponde a la valoración de "*pésimo*", 2 a "*malo*", 3 a "*bueno*" y 4 a "*excelente*".

El valor central en la escala de 1-4 es 2.5 puntos. Es razonable pensar que el promedio de las evaluaciones debería estar por encima de ese valor, pero no muy alejado de los 3.0 puntos. En efecto, debemos admitir que muy pocos profesores serían calificados como "pésimos", ya que por sistema serían dados de baja; en cambio, en el otro extremo, sí habría un buen número de "excelentes" profesores con puntuaciones cercanas a 4; igualmente existiría un número razonable —no muy diverso al de excelentes— de profesores calificados con 2 puntos como "malos"; el resto, que serían la mayoría, serían considerados como "buenos" con 3 puntos. Entonces la puntuación promedio debería estar alrededor de 3 puntos.

La práctica en el uso de este tipo de escala ha demostrado que la mayoría de los profesores obtienen una cali-

ficación global superior a 3.0, y que la media se encuentra consistentemente entre 3.4 y 3.5 puntos.

¿Qué significado tienen estos resultados? De acuerdo a las valoraciones mencionadas, se debería concluir que la mayoría de los profesores son "buenos" o "excelentes". Pero la práctica, y el sentido común, nos dice que la realidad es muy diversa.

La escala 1-4 provoca que las evaluaciones sean sesgadas hacia el extremo positivo. Efectivamente, cuando un alumno evalúa a un profesor, no es difícil que asigne 4 puntos a los profesores que realmente considera excelentes, y 3 puntos a los buenos pero que no alcanzan el nivel de excelencia de los primeros. En el otro extremo, dado que casi no hay profesores "pésimos", es muy raro que un alumno ponga 1 de calificación, y si lo hace es porque el profesor en verdad es nefasto. Entonces queda la calificación de 2 para todos aquellos que el alumno reconoce, acertadamente, como "malos" y de quienes opina que no deberían continuar dando clases. Pero falta por considerar todavía un grupo importante, y quizá muy numeroso: el de los profesores medianos, que no son ni buenos ni malos, o al menos no tan malos como los calificados con 2 como para sugerir su cambio. El alumno razona que es importante subrayar la necesidad de cambiar a los "malos" profesores, por lo que decide no calificar con 2 a los mediocres; entonces opta por ponerles 3 puntos, con lo que califica como "bueno" a un profesor que en realidad no lo es. El resultado es el comentado: un promedio de calificación sesgada hacia arriba, entre 3.4 y 3.5, ya que se califican como "buenos" a los profesores que en realidad lo son, así como a los mediocres.

En resumen, la escala de 1-4 no permite identificar a un profesor mediando —ni bueno ni malo— con lo que a la mayoría de este tipo se les termina poniendo como buenos, y el promedio sube mucho.

En cambio, al usar la escala non de 1-5, y siguiendo el razonamiento hecho arriba sobre la distribución de la calidad de maestros —casi ningún *pésimo* y sí varios *excelentes*—, podríamos esperar que el promedio en esta nueva escala debería estar entre 3.0 y 4.0, y que la mayoría obtendría una calificación global en este rango, lo que ya no se prestaría para pensar que "la mayoría de los profesores están entre buenos o excelentes". Pero entonces sí podríamos estar seguros de que los que obtengan una calificación cercana a 4.0 o superior son buenos de verdad, mientras que los que obtengan una puntuación menor de 2.5 son malos de verdad.

Otro aspecto a considerar sobre la escala utilizada, tiene que ver con la manera como se describen las categorías y con el *significado* o *interpretación* que cada alumno da a los cuatro valores de la escala.

Para evitar las interpretaciones subjetivas de las categorías y del significado de cada escala, se deben tomar en cuenta varios elementos. En primer lugar, el uso de subcategorías propuesto anteriormente evita el problema de confusión en lo que se está evaluando. En segundo lugar, conviene describir las categorías con enunciados que ayuden a precisar el significado de lo que se está evaluando; por ejemplo: "El profesor faltó..."; "El profesor explica con claridad y precisión..."; "El profesor fomenta los valores en clase...", etc. Finalmente, para cada subcategoría conviene ilustrar al menos un valor de la escala que ayude a precisar el significado de los valores restantes; por ejemplo:

	1	2	3	4	5
El profesor faltó... (1 = frecuentemente; 3 = algunas veces; 5 = nunca)	☐	☐	☐	☐	☐
El profesor explica con claridad y precisión. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
El profesor fomenta los valores en clase. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐

CONSIDERACIONES GENERALES

Además de lo que ya se ha anotado sobre los contenidos, sobre la redacción de las categorías y sobre la especificación de los valores de la escala, también conviene tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- En las instrucciones conviene ofrecer la finalidad de la evaluación y motivar para que se haga con toda objetividad y honestidad.
- En las instrucciones se debe explicar el significado general de la escala.
- El instrumento debe contener la información general que se requiere identificar: profesor, curso, grado escolar.
- Se sugiere usar una sola forma que incluya las instrucciones y las preguntas, donde directamente puedan anotar la respuesta, en lugar de tener una hoja de instrucciones y la hoja de respuestas por separado.
- De ser posible, las preguntas deben quedar en una sola hoja, agrupadas claramente por categorías, de suerte que se tengan todos los elementos a la vista. Esto ayuda al individuo a tener una visión integral de la evaluación, y no una serie de preguntas aisladas o inconexas. Por razones de espacio, se podría dejar para una segunda hoja las preguntas abiertas y las preguntas sobre el curso.

PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE DOCENCIA

En las siguientes páginas se presenta el modelo de instrumento que recoge las reflexiones presentadas en el trabajo. Como se puede apreciar, la estructura del instrumento es sumamente clara, ya que se busca que el alumno entienda bien lo que está evaluando. Tiene un total de 26 preguntas,

lo cual no parece muy extenso, máxime que los aspectos a evaluar son muy específicos, y muchos de ellos tienen una escala singular, que facilita la comprensión y despierta el interés del alumno, por lo que la aplicación del cuestionario no se hace pesado.

En el Anexo A del trabajo, se muestra un ejemplo de un cuestionario ya respondido, para un profesor que está bien preparado en conocimientos y tiene buenas actitudes y valores, pero que puede mejorar sus habilidades pedagógicas.

En el Anexo B, se presenta el informe impreso para el profesor, con los pesos asignados a cada subcategoría y la calificación correspondiente al mismo caso analizado. Ahí se puede observar cómo el promedio resultante es de 3.84 puntos, casi igual a los 4 puntos asignados en la evaluación general del profesor (subcategoría 26), es decir, correspondiente a un *buen* profesor.

En dicho informe se incluye la distribución porcentual de la evaluación general que hace el alumno (subcategoría 26) ya que puede ayudar a ver si existe consenso en las opiniones de los alumnos o si, por el contrario, las opiniones están polarizadas. En el ejemplo ofrecido, el profesor obtuvo un promedio de 4.0 de calificación general, fruto de diversas opiniones, aunque positiva en general (los porcentajes que obtuvo fueron 0, 5, 20, 45 y 30), que habría sido un poco diverso de si todos hubieran calificado con 4 (la distribución porcentual de cada calificación sería de 0, 0, 0, 100, 0), o de si las opiniones hubieran estado muy polarizadas (15, 10, 0, 10, 65). En todos estos casos, el promedio es el mismo, pero su distribución nos dice mucho de la opinión de los alumnos.

En cuanto a la evaluación general del curso, en el Anexo A podemos observar que la puntuación promedio es de 4.0; analizando cada categoría, se ve que la calidad del curso es bastante aceptable, ya que las puntuaciones más bajas, de 3 puntos, corresponden a la relevancia y a la di-

ficultad del curso; el programa se cubrió completo, el ritmo del curso parece adecuado y las tareas han favorecido el aprendizaje

Conclusiones

El modelo de instrumento de evaluación docente propuesto en este trabajo presenta una estructura que facilita al alumno la comprensión de lo que está evaluando; dicha estructura responde a las características que la Universidad Anáhuac espera de un docente para el mejor cumplimiento de su misión.

El instrumento utiliza la escala non 1-5 que evita favorecer a un profesor con un desempeño mediano, y hace explícito el significado de los distintos valores de la escala, a fin de disminuir el grado de subjetividad que pueda existir en la interpretación que el alumno hace de las categorías.

Contiene 26 preguntas, incluyendo una que resume todas las anteriores, pidiendo que el alumno evalúe en general al profesor. Esta pregunta da una idea precisa de la imagen que el alumno tiene del profesor, tomando en cuenta todos los aspectos específicos que ya se le han preguntado, y otros que se escapan al ámbito de las preguntas pero que pueden ser relevantes para el sujeto.

Además de esa pregunta integradora, se propone una adecuada ponderación de las diversas categorías en la conformación de la calificación global del profesor.

En el instrumento se incluye un apartado sobre el curso que, aunque en buena parte no tenga que ver con la evaluación del docente, parece muy oportuno aprovechar la oportunidad de la encuesta a todos los alumnos para obtener información relevante para la evaluación curricular.

La última reflexión sobre el instrumento de evaluación se refiere precisamente al uso que se hace de la información obtenida.

La función primordial de la evaluación debe ser formativa, es decir, debe ayudar a retroalimentar a los profesores sobre su desempeño docente, y en general a mejorar la calidad de la docencia de la universidad. Este es, sin lugar a dudas, el fin que se persigue actualmente en la Universidad Anáhuac.

Para el cumplimiento cabal de este objetivo, es importante que los resultados de la evaluación sean revisados con cada Director de Escuela y con los propios maestros. También es importante premiar a los profesores que obtienen buenas calificaciones mediante la entrega de reconocimientos o la consideración de bonos especiales de desempeño, así como brindar toda la ayuda necesaria para mejorar a los que obtuvieron evaluaciones bajas, y condicionar la permanencia de aquellos que salieron muy mal evaluados al cumplimiento de ciertas condiciones, que van desde el seguimiento estricto de alguna de las conductas (asistencia, exigencia en clases y trabajos, etc.) hasta la recomendación de tomar alguno de los cursos de desarrollo de habilidades docentes que imparte la universidad.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DOCENTE

La evaluación que realizan los alumnos sobre sus profesores es fundamental para que ellos conozcan sus fortalezas y debilidades, y para que las autoridades académicas puedan ofrecerles la ayuda que necesitan. Por favor contesta el siguiente cuestionario con entera libertad, sabiendo que tu opinión sincera y honesta ayudará a mejorar la calidad de la enseñanza de la universidad. Tus comentarios serán de gran ayuda para el profesor, por lo que procura que sean lo más claros y completos que se pueda. Una observación respetuosa y constructiva ayudará más que una crítica irónica.

CLAVE DEL PROFESOR:_____ CLAVE DEL CURSO:_____

	Bajo				Alto
EVALUACIÓN GENERAL DEL CURSO	1	2	3	4	5
1. Interés y relevancia del curso. (1 = muy baja; 5 = muy alta)	☐	☐	☐	☐	☐
2. Cumplimiento del programa. (1 = nada; 3 = mitad; 5 = todo)	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ritmo del curso. (1= demasiado lento; 5 = demasiado rápido)	☐	☐	☐	☐	☐
4. Grado de dificultad. (1 = muy baja; 5 = muy alta)	☐	☐	☐	☐	☐
5. Carga de trabajo del curso. (1 = muy ligera; 5 = muy pesada)	☐	☐	☐	☐	☐
6. Las tareas y trabajos favorecen el aprendizaje. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
CONOCIMIENTOS DEL PROFESOR	1	2	3	4	5
7. Domina completamente su materia. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
8. Está bien informado y actualizado. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
9. Mantiene un buen balance entre teoría y práctica. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
10. Posee una amplia cultura general y humanística. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
HABILIDADES PEDAGÓGICAS DEL PROFESOR	1	2	3	4	5
11. Organiza y prepara bien sus clases. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐

	Bajo				Alto
	1	2	3	4	5
12. Explica con claridad y precisión. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
13. Responde adecuadamente a las preguntas. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
14. Despierta el pensamiento crítico y creativo. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
15. Estimula la participación del grupo. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
16. Propicia un ambiente favorable de trabajo. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
17. Usa muy bien el pizarrón y los recursos audiovisuales. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
18. Evalúa de acuerdo con los objetivos y lo enseñado. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
19. Retroalimenta adecuadamente. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESOR	1	2	3	4	5
20. Faltó... (1 = frecuentemente; 3 = algunas veces; 5 = nunca)	☐	☐	☐	☐	☐
21. Inicia y termina puntualmente (1 = casi nunca; 3 = a menudo; 5 = siempre)	☐	☐	☐	☐	☐
22. Es respetuoso en su trato. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
23. Es exigente en clase, en trabajos y en exámenes. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
24. Es honesto e intachable en su conducta. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
25. Fomenta actitudes positivas y valores en clase. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☐
EVALUACIÓN GENERAL DEL PROFESOR	1	2	3	4	5
26. Calificación global del profesor. (1 = pésimo; 3 = regular; 5 = excelente)	☐	☐	☐	☐	☐

COMENTARIOS ABIERTOS:

_____

_____

_____

_____

BIBLIOGRAFÍA

BLOOM, B.S. (1971), *Taxonomía de los objetivos de la educación.* México, El Ateneo Editorial.

BRASKAMP, L.A., BRANDEMBURG, D.C., ORY, J.C. (1984). *Evauating teaching effectiveness.* Beverly Hills, California: Sage.

CAMPBELL, D.T.; STANLEY J.C., (1963), *Experimental and quasi-experimental design research.* Chicago: Rand MacNally.

CENTRA, J.A. (1980). *Determining faculty performance.* San Francisco, Jossey Bass.

HARVARD, (1998), CUE Guide. Committee on Undergraduate Education. Boston, Harvard University.

FOSTER, D.C. (1984), *Selection of evaluation criteria for the development of a teacher assesment systems.* Washington: Teacher Educational Research Center.

GAGNÉ, R.M. (1976), *Las condiciones del aprendizaje.* México: Interamericana.

GARCÍA RAMOS, J.M. (1994), *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores.* Madrid. Síntesis.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1986). *Models of teaching.* New Jersey: Simon & Schuster.

KARMEL, L.J. (1974). *Medición y evaluación escolar.* México: Trillas.

LOREDO, J., GRIJALVA, O. y VALENZUELA, J. (1996), *La evaluación de la docencia universitaria.* Evaluación de la docencia en el posgrado de la Universidad Anáhuac, desde la perspectiva de los maestros y los alumnos". México, CISE-UNAM.

MATEO, J. (1988), *La evaluación del profesorado universitario: Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión,* en "Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria". Universidad de Valencia. Informes de Investigación Evaluativa, Nº 1.

MORALES, P. (1988), *Medición de actitudes en Psicología y Educación.* San Sebastián, Ttarttalo.

ORDEN, A., De la (1982), *La evaluación educativa.* Buenos Aires, Docencia.

ORDEN, A., De la (1983), *Hacia un modelo tecnológico de intervención educativa.* Ponencia en el III Congreso Latinoamericano de Educación. Buenos Aires.

ORDEN, A., De la (1985), *Hacia una conceptualización del producto educativo.* Ponencia en el III Seminario de Modelos de Investigación en Educación. Gijón.

POPHAM, W. J. (1988), *Educational Evaluation.* New Jersey, Prentice Hall.

POPHAM, W. J. y BAKER, E.L. (1972). *Los objetivos de la enseñanza.* Buenos Aires, Paidós.

RUGARCÍA, A. (1997), *Formación y Desarrollo de Profesores Universitarios.* UIA Golfo Centro.

SCRIVEN, M. (1967), *The methodology of evaluation,* en Perspectives of curriculum evaluation. AERA monograph series on evaluation, Núm. 1, Rand McNally, Chicago.

SMITH, N.L. (1994), *Evaluation Models and Approaches.* The International Encyclopedia of Education, T. Oxford. Husen & T. N. Postlewaite

TEJEDOR, F.J. y MONTERO, M.L. (1990), *Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario.* Revista Española de Psicología. Año XLVIII, Nº 186, mayo-agosto.

TENBRICK, T.D. (1981), *Educación. Guía práctica para profesores.* Madrid, Narcea.

THORNDIKE, R.L. (1982), *Applied psycometrics.* Boston, Hougthon Mifflin

THORNDIKE, R.L. y HAGEN, E.P. (1996), *Medición y evaluación en Psicología y Educación.* México, Trillas.

TYLER, R.W. (1986), *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires, Troquel.

WORTHEN, B.R. y SANDERS, J.R. (1987), *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines.* New York, Longman.

ZABALZA, M.A. (1990). *Evaluación orientada al perfeccionamiento.* Revista Española de Psicología. Año XLVIII, Nº 186, mayo-agosto.

ANEXO A – EJEMPLO DE EVALUACIÓN DE UN PROFESOR

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DOCENTE

La evaluación que realizan los alumnos sobre sus profesores es fundamental para que ellos conozcan sus fortalezas y debilidades, y para que las autoridades académicas puedan ofrecerles la ayuda que necesitan. Por favor contesta el siguiente cuestionario con entera libertad, sabiendo que tu opinión sincera y honesta ayudará a mejorar la calidad de la enseñanza de la universidad. Tus comentarios serán de gran ayuda para el profesor, por lo que procura que sean lo más claros y completos que se pueda. Una observación respetuosa y constructiva ayudará más que una crítica irónica.

CLAVE DEL PROFESOR: PH-97040656 CLAVE DEL CURSO: ACT-01030004

	Bajo				Alto
EVALUACIÓN GENERAL DEL CURSO	1	2	3	4	5
1. Interés y relevancia del curso. (1 = muy baja; 5 = muy alta)	☐	☐	☒	☐	☐
2. Cumplimiento del programa. (1 = nada; 3 = mitad; 5 = todo)	☐	☐	☐	☐	☒
3. Ritmo del curso. (1= demasiado lento; 5 = demasiado rápido)	☐	☐	☐	☒	☐
4. Grado de dificultad. (1 = muy baja; 5 = muy alta)	☐	☐	☒	☐	☐
5. Carga de trabajo del curso. (1 = muy ligera; 5 = muy pesada)	☐	☐	☐	☒	☐
6. Las tareas y trabajos favorecen el aprendizaje. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☒
CONOCIMIENTOS DEL PROFESOR	1	2	3	4	5
7. Domina completamente su materia. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☒
8. Está bien informado y actualizado. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☒	☐
9. Mantiene un buen balance entre teoría y práctica. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☒
10. Posee una amplia cultura general y humanística. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☒	☐	☐	☐
HABILIDADES PEDAGÓGICAS DEL PROFESOR	1	2	3	4	5
11. Organiza y prepara bien sus clases. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☒	☐	☐

	Bajo				Alto
	1	2	3	4	5
12. Explica con claridad y precisión. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☒	☐
13. Responde adecuadamente a las preguntas. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☒
14. Despierta el pensamiento crítico y creativo. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☒	☐	☐	☐
15. Estimula la participación del grupo. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☒	☐	☐
16. Propicia un ambiente favorable de trabajo. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☒	☐
17. Usa muy bien el pizarrón y los recursos audiovisuales. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☒	☐	☐
18. Evalúa de acuerdo con los objetivos y lo enseñado. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☒	☐
19. Retroalimenta adecuadamente. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☒	☐	☐	☐
ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESOR	1	2	3	4	5
20. Faltó... (1 = frecuentemente; 3 = algunas veces; 5 = nunca)	☐	☐	☐	☒	☐
21. Inicia y termina puntualmente (1 = casi nunca; 3 = a menudo; 5 = siempre)	☐	☐	☒	☐	☐
22. Es respetuoso en su trato. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☒
23. Es exigente en clase, en trabajos y en exámenes. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☒	☐
24. Es honesto e intachable en su conducta. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☒
25. Fomenta actitudes positivas y valores en clase. (5 = totalmente de acuerdo)	☐	☐	☐	☐	☒
EVALUACIÓN GENERAL DEL PROFESOR	1	2	3	4	5
26. Calificación global del profesor. (1 = pésimo; 3 = regular; 5 = excelente)	☐	☐	☐	☒	☐

COMENTARIOS ABIERTOS:

En general es un buen profesor, pero nos podría ayudar mucho si desde el inicio nos proporciona el temario del curso, incluyendo el calendario con las lecturas que debemos preparar para cada clase.

ANEXO B – EJEMPLO DE INFORME DE EVALUACIÓN DOCENTE.

INFORME DE EVALUACIÓN DOCENTE

FECHA: 30-Junio-1999

CLAVE DEL PROFESOR: PH–97040656 CURSO: Enero – Junio 1999

Categorías	*Ponderación*	*Clasificación*	*Puntos*
CONOCIMIENTOS DEL PROFESOR:	**35%**	**4.00**	**1.40**
1. Domina completamente su materia.	35/4	4.7	
2. Está bien informado y actualizado.	35/4	4.3	
3. Mantiene un buen balance entre teoría y práctica.	35/4	4.5	
4. Posee una amplia cultura general y humanística.	35/4	2.5	
HABILIDADES DEL PROFESOR:	**35%**	**3.40**	**1.19**
5. Organiza y prepara bien sus clases.	35/9	3.2	
6. Explica con claridad y precisión.	35/9	3.8	
7. Responde adecuadamente a las preguntas.	35/9	4.5	
8. Despierta el pensamiento crítico y creativo.	35/9	2.4	
9. Estimula la participación del grupo.	35/9	3.1	
10. Propicia un ambiente favorable de trabajo.	35/9	4.2	
11. Usa muy bien el pizarrón y los recursos audiovisuales.	35/9	2.9	
12. Evalúa de acuerdo con los objetivos y lo enseñado.	35/9	3.8	
13. Retroalimenta adecuadamente.	35/9	2.7	
ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESOR:	**20%**	**4.25**	**0.85**
14. Faltó...	2%	3.7	
15. Inicia y termina puntualmente	2%	3.0	
16. Es respetuoso en su trato.	4%	4.7	
17. Es exigente en clase, en trabajos y en exámenes.	4%	3.9	

Categorías	*Ponderación*	*Clasificación*	*Puntos*
18. Es honesto e intachable en su conducta.	4%	4.7	
19. Fomenta actitudes positivas y valores en clase.	4%	4.6	
EVALUACIÓN GENERAL DEL PROFESOR:	**10%**	**4.00**	**0.40**
20. Calificación global del profesor.	10%	4.0	
TOTAL EVALUACIÓN GENERAL	**100%**		**3.84**

EVALUACIÓN GENERAL DEL PROFESOR:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Distribución de frecuencias (%)	0	5	20	45	30
Alumnos encuestados	**60**				

LA EVALUACIÓN DOCENTE BASADA EN ESTILOS DE ENSEÑANZA

Patricia Ganem Alarcón *

RESUMEN

La evaluación se asocia con frecuencia a consecuencias de mejoramiento. Partiendo de este supuesto, la evaluación docente tendría que contribuir al perfeccionamiento del trabajo del profesor. Por otro lado, también se asocia a esta actividad la idea de participación, por lo que la evaluación docente supondría el involucramiento de quien es valorado. También se encuentra implícita la idea de valorar los procesos internos, por lo que esta valoración docente tendría que hacerse con base en indicadores del quehacer del profesor.

Con las tres ideas antes mencionadas, se propone un instrumento de evaluación basado en estilos de enseñanza, que sea resuelto por un observador externo al trabajo del profesor y cuyos resultados sean confrontados con la autobservación del propio docente al responder el mismo instrumento.

Dicho ejercicio, supone el uso de un instrumento diseñado con base en indicadores del quehacer docente que le llevan al profesor a acercarse más a su propio estilo y reconocer y confirmar los aciertos y errores didáctico-metodológicos de su labor.

* Directora General del Grupo Loga, S. C. y Candidata a Doctor por la Universidad Anáhuac y la Universidad Complutense de Madrid.

INTRODUCCIÓN

Los profesores en ejercicio tienen antecedentes diversos; se puede encontrar el grupo de docentes que tuvieron preparación pedagógica previa y los que no la tuvieron; así existe otro que, al no tener formación específica, se han esforzado en su preparación y actualización didáctica, esfuerzo que nace de las necesidades que experimentan al enfrentarse a situaciones particulares con sus grupos de clase. Con respecto al primer grupo de profesores, se pueden reconocer aquellos que su preparación previa animó la búsqueda constante para continuar su actualización y la transformación de su práctica y aquellos que sólo recurren a las estrategias aprendidas durante su formación inicial.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia sustancial de cuidar la formación de los docentes (aunque no es motivo de este trabajo y sólo se cita para comprender los esfuerzos que se hacen en materia de actualización docente), tarea que corresponde a los diseñadores curriculares. Otra de las tareas, la de seguir formando y actualizando a los docentes en ejercicio (con o sin preparación didáctica-pedagógica), corresponde a las propias instituciones y a los centros destinados para el perfeccionamiento docente.

En lo que respecta al esfuerzo que hacen ambas instancias, se subraya que la evaluación del trabajo docente es una tarea necesaria para reconocer los avances que el profesor va realizando en materia de perfeccionamiento.

De lo que hasta el momento se ha hecho en materia de evaluación docente, se destaca lo siguiente:

a) La evaluación docente es un proceso que, sin lugar a dudas, es valioso y necesario.

b) Las prácticas de evaluación docente generan en el profesor temor y desconfianza, sensaciones que se ven reflejadas en su trabajo.

c) Los resultados de la evaluación docente son idealmente recabados para el mejoramiento del trabajo del profesor; aunque en la realidad los datos obtenidos son utilizados para prácticas administrativas (ascensos, despidos, sanciones) y no para beneficiar la labor académica (detectar estilos de docencia, modificar prácticas áulicas, etc.).

d) Los procesos de evaluación docente son encapsulados y aislados para cada institución, no hay un intercambio de experiencias o una sistematización de los mismos que permita la elaboración de avances teóricos sobre el particular.

e) En lo que respecta a los instrumentos empleados para evaluar el trabajo, éstos están elaborados con base en indicadores que rodean la periferia de la actualización del profesor (asistencia, puntualidad, realización de la planeación, cumplimiento de documentación) más que en aspectos sustanciales de su trabajo, como son la generación de aprendizajes, metodología utilizada, promoción de habilidades en los alumnos propias de la asignatura que imparte, vinculación de los alumnos con la realidad, etcétera.

f) Por el lado de los actores que participan en la evaluación docente y que colaboran aportando información, la investigación en el campo señala que es la encuesta de opinión del alumno la herramienta más utilizada. En este sentido, el profesor advierte que su propia opinión o autoevaluación sería conveniente integrarla como otra fuente de información.

El listado anterior pone de manifiesto la necesidad de realizar una evaluación docente encaminada a subsanar deficiencias en los antecedentes de los profesores y mejorar la calidad de la evaluación.

Los señalamientos para mejorar la calidad de la educación están asociados al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, y con ello, se reitera la urgencia de atender la formación y actualización del docente a través de las prácticas de evaluación.

Así se han derivado políticas que consideran la mejora de los docentes como:

- Elevar el nivel de la formación inicial del docente.
- Promover la certificación para la docencia.
- Contratación y destino de los docentes.
- Formación en el empleo.
- Mejorar las condiciones de trabajo.
- Mejorar la remuneración de los docentes.

Mientras que desde la perspectiva sobre evaluación docente se contemplan:

a) Los modelos teóricos en los cuales se basa la evaluación docente.
b) El análisis de los resultados que ha tenido la práctica sobre la evaluación docente.
c) El contexto histórico en que se ha gestado la evaluación docente.
d) La experiencia de los propios evaluadores y evaluados.
e) La contribución al desarrollo conceptual del ámbito educativo.

Observación y autoevaluación

Planteamiento

En septiembre de 1973, como conclusiones de la "Conferencia sobre innovación en el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio", celebrada en Milán, y a la que asistieron representantes de todos los países que en aquel momento pertenecían a la Comunidad Económica Europea (CEE), se aceptaron líneas sobre la formación permanente, entre los principios que justifican el trabajo de formación permanente se señalaron:

a) *Razones que motivan la formación permanente.* En una sociedad cambiante hay que estar a la altura de la evaluación que se va produciendo, tanto para adaptarse a los cambios presentes como para promover los futuros. Dentro del campo educativo, las constantes adaptaciones son responsabilidad de los profesores para con ellos mismos y para con sus alumnos.

b) *Los objetivos de perfeccionamiento.* El perfeccionamiento ha de suministrar a los profesores capacidades y conocimientos nuevos que promuevan una crítica constante de su papel profesional y social.

c) *Métodos de formación permanente.* Es importante orientar profesionalmente al perfeccionamiento preparando a los docentes en métodos de enseñanza activos y técnicas grupales. Asimismo, es necesario que los profesores sean los agentes más importantes de su propio perfeccionamiento y que colaboren no únicamente con especialistas académicos y educativos, sino también con alumnos y padres, con la administración y con todo tipo de profesionales.

d) *Contenidos de formación permanente;* los fundamentales son:

–Adquisición de conocimientos sobre nuevas técnicas pedagógicas de trabajo grupales; los métodos de análisis crítico de aspectos sociopolíticos, culturales e institucionales que influyen en el proceso educativo.

–El análisis de las nuevas funciones del papel del educador.

e) *Políticas de perfeccionamiento.* Se habla de tres niveles de actuación: regional, nacional e internacional (local, autonómico y estatal). En el primero, el ámbito regional ha de organizar una red de centros para la innovación de la educación, las actividades programadas han de realizarse en los centros docentes y el perfeccionamiento ha de organizarse

en forma de jornadas de estudio, seminarios y cursos de los niveles anteriores.

En la conferencia se recomendó a cada país que en su plan nacional previeran las actuaciones siguientes: programación de las iniciativas de perfeccionamiento del personal docente; creación de estructuras nacionales de apoyo en función de la armonización de diversas situaciones regionales y una coordinación nacional orientada a la preparación de "moderadores" (formadores) capacitados especialmente para conducir los trabajos en grupo en los centros de perfeccionamiento; inserción dentro del horario lectivo de periodos adecuados para la formación permanente de los profesores; y finalmente, la organización de cursos de formación para alumnos y padres dirigidos a preparar su participación en los órganos y las actividades escolares.

Así también se recomendó que los planes de carácter internacional debían cubrir los aspectos siguientes: organización de seminarios para la formación de responsables y promotores de iniciativas de perfeccionamiento; creación de un servicio de documentación que recoja todo lo publicado en materia de formación y perfeccionamiento; programación de investigaciones financiadas por créditos comunitarios; y la promoción de un estatuto jurídico de alcance europeo que permita seguir los periodos de formación y perfeccionamiento en los países miembros de la CEE.

Una década después, la valoración de las actuaciones se percibe aún alejada de conseguir toda esta planificación de la formación permanente del profesorado.

Entre los modelos existentes sobre formación del profesorado se encuentran los de autores como Doyle (1977), Gimeno-Pérez (1983) y Zeichner (1983), quienes opinan que la formación del profesorado se enfoca desde diversos paradigmas, los cuales corresponden a la investigación en ciencias de la educación y al concepto de hombre y sus acciones. Los paradigmas más analizados actualmente en el campo de la investigación en ciencias de la educación son

el de presagio-producto, el de proceso-producto, el mediacional y el contextual o ecológico. En el campo de la formación del profesor, y específicamente en la enseñanza impartida en las Escuelas Normales, Gimeno Sacristán (1983) diagnóstica el paradigma conductista, el personalista, el tradicional-artesano y el orientado hacia la indagación.

Por otro lado, se puede acotar que los elementos que se recomiendan en la formación del profesorado son:

a) *Componente científico.* El profesor se prepara para ser un agente educativo que posea conocimientos de disciplina, área o áreas científicas que ha de transmitir.

b) *Componente psicopedagógico.* El profesor se prepara para ser un profesional que asuma conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación para su aplicación en el ejercicio docente.

c) *Componente cultural.* El profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá.

d) *Estudio y reflexión sobre la práctica docente en los centros.* El profesor profundiza la realidad educativa y experimenta y adecua las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce la profesión.

La literatura reporta cinco paradigmas para clasificar las concepciones sobre la función docente (Zeichner, 1993; Gimeno, 1992): culturalista, personalista, técnico, sociológico e investigador.

El paradigma culturalista acentúa el papel del docente en su dimensión tutorial, educador, frente a la simple transmisión de información; se pone especial énfasis en el rol del profesor como estimulador del desarrollo integral y completo del alumno, por lo que se pide al maestro atender las áreas afectiva y social del comportamiento del alumno, por lo cual tiene que esforzarse en conocer a sus alumnos y

establecer con ellos una relación positiva y de confianza (psicología humanista).

El paradigma técnico, desarrollado ampliamente en los años sesentas y parte de los setentas, considera que el profesor debe ser un técnico eficaz, capaz de actuar dando lugar a resultados claramente observables y evaluables desde los requerimientos sociales; por tanto hay que dotar al profesor de una serie de herramientas, competencias y capacidades para la actuación operativa (psicología conductista).

El paradigma sociológico contrasta fuertemente con el anterior, al afirmar que es necesario poner de relieve los innumerables componentes ideológicos que influyen sobre el profesor y su práctica. La actuación docente se da dentro de un contexto sociocultural, pero se le atribuye al profesor la capacidad de actuar sobre su contexto, por tanto, hay que promover su capacidad de realizar una interpretación crítica de las situaciones en las que se encuentra.

Por último, el paradigma investigador, iniciado a principios de la década de los ochenta, concibe al profesor como un indagador, como un profesional dotado de capacidades para la reflexión activa y crítica sobre las cuestiones que a diario surgen en su tarea de enseñanza. El docente debe tener habilidades de investigador individual y por equipo, así como posibilidad de usar técnicas que le permitan superar las posibles dificultades y procurar el perfeccionamiento de su enseñanza y de su propia actuación. Propuestas de modelos de enseñanza o modelos de evaluación docente se identifican como "el profesor como investigador en la acción", "el profesor como innovador", "el profesor como observador participante", etcétera.

El conocimiento completo de las características de la enseñanza debe revisar los datos procedentes de todas las fuentes anteriores o, por lo menos, tender a clasificar el paradigma desde donde se hace la revisión.

Considero, por otro lado, que para una evaluación docente completa no se debe excluir ninguna perspectiva, ya que en la formación de docentes, como en la actualización de profesores en ejercicio, la evaluación debe ayudar a conocer su estilo, así como las técnicas que están utilizando, de esta forma será posible provocar la reflexión y crítica sobre su propia práctica.

Se trata pues, de que el maestro no sólo maneje su programa (perspectiva académica) o aplique técnicas o estrategias de acción (perspectiva técnica), o acompañe el proceso educativo de sus alumnos (paradigma personalista), sino que, además, construya su propio conocimiento profesional y se de la oportunidad de reflexionar en grupo sobre su experiencia y sistematizarla para mejorar su trabajo (perspectiva práctica).

Así, a medida que el maestro rescata el significado profundo de su trabajo, renovándolo cotidianamente, lo revalora, encuentra mayor satisfacción en él y ve enriquecerse la calidad de la experiencia educativa entre sus alumnos.

Es necesario hacer énfasis en que la práctica cotidiana de enseñanza que ejerce el docente en su grupo debería ser su objetivo constante de autorevisión y autoanálisis; sin embargo, éste se ve presionado por la dinámica constante de su actividad al tener que tomar decisiones continuas sin tener el tiempo necesario para su abordaje racional y reflexivo. Además, el profesor se ve agobiado por las presiones institucionales, tanto sociales (eventos, juntas, ceremonias, etc.) como administrativas (documentales, boletas, disciplina, etc.), determinando un ritmo rutinario y automático de su propia labor como forma que le permite facilitar, simplificar y controlar su práctica.

Ante estas situaciones, se han encontrado propuestas de algunas alternativas para permitir que el docente reflexione y observe su propia actividad.

Berliner (1987), por ejemplo, propone seminarios o laboratorios didácticos. Andrews (1971), ha realizado gran-

des aportaciones para dar oportunidad al profesor de realizar una práctica controlada de su propia enseñanza mediante lecturas, relatos escritos sobre sucesos didácticos de carácter accidental, y observaciones codificadas y reflexiones sobre documentos gravados, actividades didácticas expositivas (prácticas de microenseñanza).

Otra forma que sugiere el propio Berliner es la formación del docente con asistencia de otro experimentador por medio de aprendizaje mediado. Humbert (1997), por otro lado, insiste en dotar al profesor de la capacidad de aprender a partir de sus propias experiencias mediante el ensayo de prácticas innovadoras. Lloyd (1984), por su parte, sugiere programas de simulación (uso de programas computarizados). Shulman, Kolb, Fitzgibbon, Stones y Zeichner (1987) proponen los seminarios como un instrumento para estimular la reflexión del profesor y promover cambios cualitativos en el sentido de vincular la teoría y la práctica; entre las actividades que usan para lograrlo, se encuentra la utilización de principios teóricos relevantes en el análisis de las prácticas docentes, la realización de actividades de observación y práctica docente en un contexto caracterizado por la posibilidad de reflexión, control y perfeccionamiento, la estimulación a la capacidad investigadora del maestro a través de actividades como la observación, el análisis curricular, la investigación activa, los estudios etnográficos y el desarrollo en el profesor de la capacidad de autoevaluación y de colaboración con otros profesionales en un clima de aportaciones mutuas.

Por otro lado (Fernández, 1995), aborda el uso de las técnicas de observación y registro para el análisis de la práctica escolar (autodescripción diferida, heterodescripción diferida, heterodescripción en directo, grabación audio, grabación audiovisual, entrevista, rastreo de los procesos de pensamiento, modelación) desde la perspectiva de la intervención educativa.

La deficiente formación de los profesores, producto de un inadecuado currículum académico, el escaso reconocimiento social y económico de la tarea docente, el paso simplista del docente de su formación a su profesión, la escasa actualización del docente en ejercicio, la falta de herramientas metodológicas con las que cuenta para sistematizar su experiencia dentro del aula, su actitud espontánea de repetir o reproducir acríticamente los contenidos y las formas que se han estudiado, la falta de participación de los docentes en decisiones de conformación del currículum, son algunos de los problemas que se han encontrado alrededor del trabajo del profesor.

Las propuestas para que el docente se haga responsable de la observación de su propia práctica apuntan a:

– Hacer de la actividad docente una profesión flexible y abierta que le permita dedicarse en algunos periodos, a otras actividades de interés personal.

– Poner en contacto al profesor con el mundo de la producción, actualización permanente.

– Promover en el docente una visión crítica de la escuela, permitirle leer, experimentar, analizar y criticar las acciones escolares para implementar su modificación.

García Sánchez, (1990), afirma que "el profesor ha de saber innovar, ha de realizar planteamientos diversos y flexibles, ha de conocer las características diferenciales de sus alumnos, pero también ha de ser como núcleo y germen de innovación, cambio y mejora de la calidad de la enseñanza".

Lo anterior refuerza la propuesta que se presenta en este trabajo, con relación a que sea la evaluación docente una herramienta para ayudar al profesor a mejorar su propio estilo de enseñanza.

Otra estrategia que se descubre como valiosa para enriquecer el trabajo del profesor, es la observación de la práctica, la cual "es un proceso cuya función primera e inmediata es

recoger información sobre el objeto que se toma en consideración" (Postic, De Ketele, 1992); esto lleva a detenerse a analizar la importancia de ejercer acciones de observación como proceso, como obtención de datos y la especificación del objeto.

Se le denomina proceso a una serie de fases, que supone establecer momentos y clarificar procedimientos de codificación (sistema, selección, producción); la información recogida supone traducirla a un código.

No se hablará de la observación como una habilidad u objetivo que hay que conseguir (aprender a observar), ni como estrategia didáctica (enseñar a observar al alumno), ni como método clínico (observar el comportamiento), sino que se hará referencia a ésta como técnica, es decir, a utilizar una herramienta para recoger datos, analizar un fenómeno y describirlo con el fin de familiarizarse con él y tomar decisiones al respecto del objeto observado.

Por tanto la observación de situaciones de docencia implica:

- Definir las fases.
- Establecer el objetivo específico a observar.
- Diseñar los instrumentos.
- Identificar los datos que se quieren obtener.
- Definir los criterios a utilizar.
- Determinar el proceso de codificación.
- Establecer el uso que se dará a los juicios derivados (interpretación).
- Tomar las decisiones pertinentes.

Si se cuenta con estos elementos, sólo entonces podemos considerar un instrumento como el adecuado para ayudar al perfeccionamiento del trabajo docente.

Por tanto el uso de la observación por parte del docente supone:

1. Aprender observando.
2. Aprender a observar.
3. Aprender a regular la aplicación de esquemas concebidos por uno mismo.
4. Aprender a utilizar las observaciones para realizar acciones más analíticas de lo que hacen los otros y de lo que uno mismo hace.
5. Aprovechar a observar para evaluar.

Lo anterior sugiere que el docente observe situaciones educativas concretas, adquiera capacidades de análisis, conozca las dificultades de la observación y lo que la afecta, delimite el campo de observación y fije los objetivos, aprenda a confeccionar sus propios instrumentos de observación y aplicarlos, sepa interpretar los datos recogidos, dimensione riesgos de la observación de modelos y adquiera, finalmente, una conciencia de la acción.

Algunos de los recursos que la literatura reporta, han sido los mecanismos utilizados en la obtención de datos que ayudan a la formación y actualización del magisterio; entre ellos destacan:

a) Experiencia directa.
b) Teorizaciones (seminarios).
c) Clase demostrativa o clase módulo.
d) Observación.
e) Autobservación.
f) Microenseñanza.
g) Cuestionario.
h) Técnicas narrativas.

La obtención de datos sobre la función docente constituye un componente básico en su evaluación, determinado en gran medida por la teoría que orienta el proceso. Por sus características, las técnicas a utilizar pueden ser diversas y el uso de los datos que se obtienen a partir de ellas.

El listado anterior sirve sólo como una referencia inicial para advertir la gran riqueza de instrumentos que se pueden utilizar para obtener información sobre el trabajo docente.

La tendencia de involucrar al profesor en la reflexión de su práctica se enmarca en la evaluación formativa (Chadwick y Rivera, 1991), la cual se conceptualiza como una reflexión crítica de los componentes y funciones del sistema a fin de adoptar decisiones de perfeccionamiento (Rosales, 1988).

Dentro de este concepto, se contemplan una serie de supuestos como los siguientes:

1. La evaluación necesita de una serie de datos, de una constatación de realidad, pero que no se quede ahí, sino que procede de una actividad de reflexión sobre los mismos a partir de unos determinados criterios y se considera, implícitamente, que dicha reflexión dará lugar a una serie de juicios sobre el valor de la actuación.
2. La evaluación se extiende a todos los componentes y fases del sistema didáctico como forma de contribuir al perfeccionamiento del mismo en su conjunto.
3. La evaluación se realiza en función del perfeccionamiento de la enseñanza a través de un proceso de toma de decisiones con base a los datos e información reflexionados.

DESARROLLO DEL INSTRUMENTO

Objetivo y justificación del instrumento

El instrumento diseñado tiene como objetivo valorar el trabajo docente a través de la combinación de la observación externa y la autobservación.

Lo anterior justifica ampliamente las afirmaciones de los autores al respecto de la respuesta positiva que una persona puede presentar en el momento que participa en

su propia valoración ya que se le evalúan procesos y no resultados o estados terminales.

Fundamentación

La línea de investigación conocida como "Estilos de Enseñanza" se propone contrastar empíricamente el comportamiento del docente dentro del aula desde cada una de las posturas teóricas, enfoques e ideologías existentes sobre la escuela y la enseñanza (parte visible del fenómeno educativo).

De este intento de sistematización (Bennet, 1979; Entwistle, 1977) se desprenden las preguntas que han orientado la indagación sobre los estilos de enseñanza, mismas que se presentan a continuación:

- ¿Por qué aceptar sin más una línea de pensamiento y acción como mejor que otra?
- ¿Obtendrían los alumnos de los profesores definidos como progresistas mejores resultados que los alumnos de los definidos como tradicionales?
- ¿Lo anterior, sucedería con todos los alumnos y con todas las materias?
- ¿Se disponía de una base empírica suficientemente razonable como para permitir la prescripción, lo que supone obligación moral de un tipo de educación, un tipo de escuela, un tipo de profesor, como mejor que otro?
- ¿Cuáles son los efectos que producen en los alumnos los distintos enfoques que los profesores dan a la enseñanza?
- ¿Son todos ellos igualmente eficaces?
- ¿Cuál sería el criterio para determinar su eficacia?

"La investigación sobre estilos se sitúa así en el proceso de evolución del estudio sobre la eficacia docente (Bernnet, 1979; 1986; Brophy y Good, 1986; Meley, 1979; Postic, 1978;

Rosenshine, 1979). En el periodo de los sesenta y primeros setenta, la indagación se dirige a la búsqueda de evidencias empíricas para los diversos enfoques sobre la enseñanza defendidos originalmente desde tomas de disposición predominantemente ideológicas, con escaso apoyo empírico. El estilo preexistente a la indagación de los procesos interactivos del aula o, en cualquier caso, se configura con escaso apoyo empírico. Los trabajos de los setenta permitirán una caracterización progresiva de las dimensiones empíricamente identificadas y los comportamientos docentes en ellas incluidos (Nickel, 1981). En los ochenta el estilo de enseñanza denominado *enseñanza activa, instrucción directa o enseñanza explícita* es una configuración de comportamientos instructivos, identificados correlacionalmente y sometidos a la validación experimental. El estilo se "construye" con aquellos comportamientos identificados correlacionalmente y validados experimentalmente." (Coll, 1990).

A continuación se mencionan cuatro taxonomías sobre estilos de enseñanza:

1. Estilos de enseñanza de Roger Gilbert.
2. Estilos de enseñanza de Soler y otros.
3. Estilos de enseñanza de Aebli.
4. Estilos de enseñanza de Joyce y Weil.

El diseño del instrumento descrito anteriormente se hizo desde la perspectiva de Joyce y Weil (1975), quienes sugieren siete estilos de enseñanza, mismos que se expone ampliamente en el siguiente cuadro:

JOYCE Y WEIL:

EVALUACIÓN
INSTRUMENTOS

CAMBIO

ESTILOS / TAREAS	FORMACIÓN DE CONCEPTOS	PENSAMIENTO INDUCTIVO	MÉTODO DE DESCUBRIMIENTO	ORGANIZADORES PREVIOS	MEMORIZACIÓN	DESARROLLO INTELECTUAL	INVESTIGACIÓN
1 Motivación	- Trabajo por equipo. - Búsquedas e investigaciones previas. - Presentación de situaciones.	- Presentación de problemas específicos. - Capta disponibilidad de los alumnos.	- Aprovechamiento de situaciones espontáneas (oportunidades naturales). - Plantea preguntas.	- Propicia actividad interesante (vista, excursión, material, etc.).	- Llama la atención en una situación adversa.	- Plantea una situación que genera reacción, interés, polémica (desequilibrio intelectual).	- Situaciones sorprendentes.
2 Presentación del contenido de aprendizaje	- Contenidos de naturaleza semejante.	- Recuperar experiencias y conocimiento de los alumnos. - Hechos organizados. - Presenta preguntas.	- Los alumnos plantean hipótesis.	- Breves ideas para generar estructura cognitiva. - Presenta conceptos. - Exposición organizada y relacionada. - La secuencia. - Presentación del concepto. - Presentación de tareas o materiales de aprendizaje. - Potenciación de la organización cognitiva. - Plantea objetivos.	- Información organizada y conectada con situaciones familiares. - Vincula la información a una experiencia sensorial.	- Lo hace a partir de lo que el alumno va aportando. - A partir de respuestas intuitivas de alumno.	- Parte de una experiencia. - Favorece el planteamiento de hipótesis y su comprobación.

ESTILOS / TAREAS	FORMACIÓN DE CONCEPTOS	PENSAMIENTO INDUCTIVO	MÉTODO DE DESCUBRIMIENTO	ORGANIZADORES PREVIOS	MEMORIZACIÓN	DESARROLLO INTELECTUAL	INVESTIGACIÓN
3 Acercamiento del alumno al contenido de aprendizaje	- Comparación de la información para encontrar el concepto (clasificación, categorización).	- Presentación de ejemplos para que el alumno descubra propiedades, atributos y categorías. - Hipotetización. - Contesta preguntas.	- Pide precisiones, claridad en las preguntas y respuestas de los alumnos. - Manejo de la investigación. - Plantea cuestionamientos.	- Evoca situaciones personales que les objetivicen lo dicho. - Dirigir atención por vinculaciones, ampliar información, ejemplificar.	- Uso de cuadros sinópticos, esquemas, listas de información.	- Por medio de operaciones mentales. - El alumno juega el papel activo. - Por el descubrimiento. - Usa la clasificación, ordenamiento, juicio relación, planeación.	- Reconocimiento de materiales. - Elaboración de preguntas. - Técnicas de investigación.
4 Mediación de la participación del alumno.	- Participación individual. - Participación en equipo. - Comunicación oral.	- Vigila la secuencia del proceso de pensamiento del alumno. - Vigila la identificación de las cuestiones. - Vigila la categorización. - Ayuda a la interpretación.	- Técnicas de investigación (observación, manipulación, experimentación, etc.). - Sugiere proceso lógico. - Trabajo por equipo (investigación cooperativa).	- Verifica la estructura cognitiva de donde atará el concepto.	- Uso de palabras clave, asociaciones, uso de imágenes, contextualización, asociaciones ridículas.	- Vigila los niveles de desarrollo alcanzado por el alumno. - Valora el nivel de esquemas cortos que inicia el alumno.	- Trabajo por equipo. - Clasifica a los alumnos.
5 Manejo de recursos Instruccionales (informativo-verbal)	- Textos. - Documentos para investigar.	- Preguntas.	- Manejo de lenguaje de investigación.	- Exposiciones, explicaciones, descripciones, ejemplificaciones, narraciones, lecturas, textos.		- Hojas de trabajo.	- Libro de texto. - Documentos actualizados para investigar.

ESTILOS / TAREAS	FORMACIÓN DE CONCEPTOS	PENSAMIENTO INDUCTIVO	MÉTODO DE DESCUBRIMIENTO	ORGANIZADORES PREVIOS	MEMORIZACIÓN	DESARROLLO INTELECTUAL	INVESTIGACIÓN
6 Manejo de recursos didácticos (gráficos-representativos)		-Material para el descubrimiento.	-Permite todo tipo de material para el descubrimiento.			-Material de manipulación, juegos, sensitivo.	- Espacio y material de manipulación.
7 Resolución de dudas		-Regresa la pregunta.	-Manejo abundante de preguntas duda, preguntas de indagación.		-Subrayado -Listados. -Reflexión de la asociación.	-Evita respuestas directas. -Formulación de una nueva pregunta para que el alumno explore, piense. -Acepta respuestas incorrectas.	-Da pistas. -Evita ideas de ciencia fija y acabada. -Utiliza expresiones como "aún falta investigar...", "aún no somos capaces...", etc.
8 Prácticas del conocimiento	-Identificación y ubicación de acontecimientos. -Reconocimiento de estrategias de categorización. -Ejemplos positivos y negativos. -Comparación del nuevo concepto con otros para encontrar diferencias y semejanzas.	-Aplicación de principios. -Propicia las predicciones. -Plantea preguntas.	-Resuelven enigmas.	-Juicio de funciones de los conceptos, datos y principios trabajados. -Juicios de conceptos, catalogar.	-Uso de reglas nemotécnicas. -Repetición. -Establecimiento de asociaciones.	-Socialización de la estrategia (compartir opiniones y trabajos).	
9 Evaluación	-Comprensión conceptual, no repetición de términos.	-Determinación de relaciones causales.		-Memorización de datos, nombres, funciones, partes.	-Uso de información	-Elaboración de juicios correctos y justifcaciones.	

El instrumento aquí propuesto, además de basarse en la propuesta de Joyce y Weil, se fundamenta en los supuestos de la autoevaluación del profesor; quien conjuntamente con el trabajo en equipo, es quizá una de las aportaciones y apuestas más importantes en los actuales planteamientos educativos, además de una exigencia del propio modelo y del contexto educativo y docente. La actuación del profesor sometida a valoración y contraste es una de las novedades más sustanciales de la reforma educativa, no siempre bien entendida y asumida por los propios docentes acostumbrados a otros modelos y prácticas, y no siempre bien plateada desde instancias administrativas (control sin orientación) y del propio centro (dirección, padres y alumnos).

Nieto (1996), señala que la importancia de que el profesor evalúe su trabajo servirá para:

– Hacer posible el perfeccionamiento en el ejercicio.
– Conocer las relaciones del aprendizaje de los alumnos con su propia enseñanza.
– Poder aportar datos y reflexiones que contribuyan a la realización de la evaluación del centro, sea tanto interna o externamente.

Este mismo autor señala, según el objetivo, tres campos para evaluar la docencia:

– Los resultados del aprendizaje logrados por los alumnos del profesor.
– El conocimiento de las características didácticas que posee el docente en la relación con modelos teóricos, alcanzados por la investigación sobre la enseñanza y en relación con los resultados del aprendizaje de los alumnos.
– El análisis de la conducta del docente mientras enseña, es decir, su actualización en el aula.

La autoevaluación del profesorado es un proceso en el que los profesores formulan opiniones valorativas sobre la

adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos. La autoevaluación del profesorado se centra en la práctica personal y reconoce que las principales razones de su participación en el desarrollo profesional se derivan de sus propias obligaciones docentes, sus propias experiencias sobre lo que significa ser profesor(a), y su propia necesidad de dar un sentido y mejorar las experiencias docentes día a día. Dado este enfoque, es obvio que el maestro se sitúa en el centro del proceso de autoevaluación. En la autoevalución, el docente se responsabiliza de examinar y mejorar su propia práctica.

Dentro de la autoevaluación del profesor, se encuentran los siguientes principios (Osterman y Kottkamp, 1993; Airasian y Gullickson, 1994):

1. Los profesores necesitan oportunidades para el crecimiento profesional.
2. Los profesores quieren mejorar su práctica y sus conocimientos; los profesores quieren y necesitan información.
3. Los profesores son capaces de asumir la responsabilidad sobre gran parte de su propio desarrollo y crecimiento profesional si se les da el tiempo, la motivación y los recursos para ello.
4. La colaboración enriquece el crecimiento y desarrollo profesional.

Proceso metodológico en el diseño del instrumento

Para la construcción del instrumento de evaluación propuesto, se seleccionaron en un primer momento todos los supuestos de cada uno de los estilos docentes señalados por Joyce y Weil; luego se hizo una traducción de esos supuestos a indicadores de trabajo de ese perfil del docente en particular, posteriormente, se redactaron dichos indicadores

en una acción observable del trabajo del profesor dentro de ella y una vez que se tuvieron todos los enunciados, se mezclaron en una lista de treinta y cinco formas metodológicas diferentes a observar.

El diseño del instrumento es en forma de test. Para contestar cada ítem, debe seleccionarse un registro entre tres opciones posibles de presentación del comportamiento ("sí", "no" o "a veces").

En cuanto al procedimiento para su uso, dicha herramienta debe ser complementada por un observador y el mismo docente; posteriormente se deberá codificar y evaluar para que comparase los resultados y se haga una retroalimentación al profesor.

Forma de codificar y evaluar

Una vez que el observador y el propio docente han contestado el instrumento, se deben vaciar las respuestas a una hoja donde aparecen las treinta y cinco actividades sugeridas, anotando dentro del paréntesis, la respuesta directa dada en el primer listado.

Una vez que se tienen concentradas las respuestas, deberán dárseles un valor numérico, donde por cada **"sí"** se otorgarán dos puntos (2); por cada **"a veces"** un uno (1) y por cada respuesta identificada como **"no"** se le asigna el valor cero (0).

Hecha la traducción deberán colocarse los valores obtenidos en cada ítem, de forma agrupada y considerando los siete estilos de Joyce y Weil; posteriormente se suman los valores de los cinco comportamientos que caracterizan a ese perfil, y finalmente, se les da nombre a cada grupo.

Dichos resultados (tanto el que se obtenga de la observación como el de la autoevaluación), deberán ser utilizados para elaborar las conclusiones y establecer un proceso de seguimiento al docente para el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de su estilo.

INSTRUMENTO DISEÑADO

TEST PARA PROFESORES

SOBRE ESTILO DOCENTE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

NOMBRE DEL PROFESOR: _____ FECHA: _____

NIVEL EDUCATIVO: _____ GRADO: _____

Lea con atención cada una de los siguientes enunciados y tache el paréntesis que revele el uso de dicha actividad:

	SÍ	NO	A VECES
1. Propicia que el alumno compare información hasta encontrar el concepto de que se está hablando.	( )	( )	( )
2. Selecciona una amplia guía de ejemplos del concepto que se manejará y los da a los alumnos para que describan sus propiedades, atributos, características para que los clarifiquen por alguna que tengan en común.	( )	( )	( )
3. Aprovecha situaciones espontáneas que se presentan y que son observadas o vividas por el grupo (oportunidades naturales).	( )	( )	( )
4. Enfrenta a los alumnos a una situación interesante (visitas, excursiones, experimentos, material, etc.).	( )	( )	( )
5. Propicia el uso de reglas nemotécnicas.			
6. Propicia desequilibrios intelectuales para generar que el alumno piense y aprenda.	( )	( )	( )
7. Emplea actividades como uso de elementos objetivos para presentar lo que se quiere aprender, aprovecha expresiones intuitivas del alumno para referirse al tema trabajado, propicia el uso de la imaginación, plantea problemas o situaciones confrontantes y propicia pensamiento reflexivo.	( )	( )	( )
8. Deja que los alumnos reconozcan materiales de trabajo y que pregunten sobre ellos.	( )	( )	( )
9. Promueve la identificación y ubicación de acontecimientos dentro de un grupo, utilizando rasgos e ignorando otros.	( )	( )	( )

	SÍ	NO	A VECES
10. Realiza preguntas para que los alumnos planten hipótesis (¿qué crees que pasó?, ¿qué supones que sucedió?) Plantea confrontaciones intelectuales; es decir, verdaderos retos, situaciones misteriosas, inesperadas, desconocidas.	( )	( )	( )
11. Las actividades que promueve con los alumnos son básicamente verbales (exposición, explicación, descripción, ejemplificación, narración, lecturas, películas, etc.).	( )	( )	( )
12. Utiliza la repetición como una forma de crear claves de recuerdo.	( )	( )	( )
13. Propicia el uso de las técnicas de memorización como: atención, asociación a situaciones que se conocen o recuerdan, sistema de conexión entre el material que ha de memorizarse a través de un contexto, asociaciones ridículas, sistema de sustitución por situaciones semejantes, uso de palabras clave.	( )	( )	( )
14. Hay que generar experiencias de aprendizaje que inviten al alumno a practicar determinadas operaciones (clasificar, analizar, inferir, relacionar, comparar, etc.).	( )	( )	( )
15. Enseña a los alumnos a procesar la información utilizando técnicas semejantes a las investigaciones (plantear un problema, aislar variables, clarificar método utilizado, experimentar, etc.).	( )	( )	( )
16. Está atento de la secuencia que lleva el proceso de pensamiento de su alumno.	( )	( )	( )
17. Utiliza, en la parte de formulación de conceptos, preguntas que propician que el alumno indague más sobre este concepto (¿qué has visto?, ¿qué es esto?, ¿cómo se llama este grupos de cosas?, ¿qué cosas se parecen?, ¿por qué se parecen?).	( )	( )	( )
18. Desarrolla el aprendizaje de técnicas de investigación (clarificación de los hechos, naturaleza de las situaciones, observación, experimentación, comprobación, hipotetización, formulación y comprobación de			

	SÍ	NO	A VECES
hipótesis, correlación de datos, aislar y controlar variables, conclusiones, etc.	( )	( )	( )
19. Siempre que plantea al alumno conocimientos o datos cuida que su exposición sea clara y estable, es decir, el tipo de información transmitida es suficientemente amplia y organizada.	( )	( )	( )
20. Genera actividades que tiendan a desarrollar habilidades como: clasificar, ordenar, identificar, relacionar, representar, planear, recrear, resumir, inventar, criticar, juzgar, decidir, etc.	( )	( )	( )
21. Se preocupa por utilizar la "narrativa de investigaciones", describiendo la historia de las ideas científicas, el curso de los descubrimientos, la vida de los científicos, el inicio de los planteamientos científicos, el estado del avance de ciertos experimentos y cuestionamientos.	( )	( )	( )
22. Es una persona muy documentada, investiga, está actualizado de los últimos avances de su campo profesional.	( )	( )	( )
23. Nunca inicia dando palabras o términos que identifiquen el tema.	( )	( )	( )
24. Propicia la fase de aplicación de principios donde el alumno debe descubrir nuevos ejemplos donde se pueda aplicar el principio aprendido.	( )	( )	( )
25. Da tiempo para que los alumnos pregunten o indaguen. Es tolerante con la ambigüedad.	( )	( )	( )
26. Utiliza términos, proposiciones, ejemplos y analogías apropiadas con los que el sujeto esté familiarizado.	( )	( )	( )
27. Presenta el material (información) estructurado y relevante.	( )	( )	( )
28. Está más atento a las reacciones de sus alumnos, así como a las respuestas que dan a preguntas y sus justificaciones. Lleva, por tanto, controles del comportamiento inteligente de sus alumnos y su desarrollo.	( )	( )	( )

	SÍ	NO	A VECES
29. Se ve obligado a utilizar un libro de texto, lo utiliza como un recurso al final de una sesión o serie de sesiones de investigación y sólo para apoyar algunos de sus descubrimientos. Además propicia que los alumnos comparen diferentes fuentes para contrastar información.	( )	( )	( )
30. Cuando aborda los ejemplos de un nuevo concepto, propicia que los alumnos analicen los atributos esenciales y no esenciales de cada uno, así como su amplitud (tamaño, corpulencia, etc.) y analiza ejemplos positivos y negativos.	( )	( )	( )
31. Promueve la estructuración de categorías.	( )	( )	( )
32. Usted se concibe como un instrumento que capta la disponibilidad del alumno hacia nuevas experiencias y conocimientos aislables a través de estrategias que le permitan al estudiante controlar el procesamiento de la información utilizando preguntas inductoras apropiadas.	( )	( )	( )
33. Concibe al alumno como un sujeto que puede ser consciente del proceso de descubrimiento.	( )	( )	( )
34. Propicia situaciones de aprendizaje activas pidiendo a los alumnos que describan cómo se relacionan con el nuevo material, preguntando ejemplos adicionales, pidiendo que verbalicen el material utilizando su propia terminología y sistema de referencia, haciendo que examinen el material desde puntos de vista alternativos, relacionando el material en cuestión con otro material, experiencias o conocimientos contradictorios.	( )	( )	( )
35. Apoya al alumno para que utilice técnicas de subrayado, listado, imaginería y reflexión.	( )	( )	( )

HOJA DE RESPUESTAS

a) Reconozca las preguntas que seleccionó y coloque sus respuestas:

1. ( )	6. ( )	11. ( )	16. ( )	21. ( )	26. ( )	31. ( )
2. ( )	7. ( )	12. ( )	17. ( )	22. ( )	27. ( )	32. ( )
3. ( )	8. ( )	13. ( )	18. ( )	23. ( )	28. ( )	33. ( )
4. ( )	9. ( )	14. ( )	19. ( )	24. ( )	29. ( )	34. ( )
5. ( )	10. ( )	15. ( )	20. ( )	25. ( )	30. ( )	35. ( )

b) Ahora, seleccione por grupos y sume.

NOTA: Cada respuesta con un "SÍ" tiene como valor dos puntos (2) y cada respuesta contestada con "A VECES" vale un punto (1) y cada pregunta contestada con un "NO" vale cero (0) puntos.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6	GRUPO 7
1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	8 ( )
9 ( )	16 ( )	10 ( )	11 ( )	12 ( )	7 ( )	15 ( )
23 ( )	17 ( )	18 ( )	19 ( )	13 ( )	14 ( )	21 ( )
30 ( )	24 ( )	25 ( )	26 ( )	27 ( )	20 ( )	22 ( )
31 ( )	32 ( )	33 ( )	34 ( )	35 ( )	28 ( )	29 ( )
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
TOTAL						

c) Ubique el nombre de cada grupo en el listado que se te da a continuación:

NOMBRE DE LOS GRUPOS:

GRUPO 1. FORMACIÓN DE CONCEPTOS BÁSICOS
GRUPO 2. PENSAMIENTO INDUCTIVO: Búsqueda, Organización y Elaboración de Datos.
GRUPO 3. MÉTODO DE DESCUBRIMIENTO: De los hechos a las teorías.
GRUPO 4. LOS ORGANIZADORES PREVIOS.
GRUPO 5. MODELO DE MEMORIZACIÓN: Retención de datos.
GRUPO 6. EL DESARROLLO INTELECTUAL: Aumento de la capacidad de pensar.
GRUPO 7. UN MODELO DE INVESTIGACIÓN.

Conclusiones

– La evaluación docente basada en estilos de enseñanza es inexistente; la mayoría de las propuestas al respecto están sustentadas en aspectos periféricos y administrativos del trabajo del profesor.

– Los esfuerzos de sistematizar las experiencias que sobre evaluación docente se están realizando son muy recientes.

– La autoevaluación es un recurso de la evaluación docente que genera corresponsabilidad del profesor en su trabajo y, por tanto, su uso contribuye a su profesionalización.

– Es necesario, para generar una eficiente evaluación docente, contar con varias fuentes de obtención de información, para no subjetivizar los resultados.

– El ámbito de la evaluación del profesor es un terreno subjetivo, por lo que hay que objetivizarlos con instrumentos y con procesos variados y basados en diversos criterios.

– Existe mucha resistencia por parte del profesor para aceptar la evaluación de su trabajo, por lo que ésta debe estar asociada a la toma de decisiones para el crecimiento y aumento de calidad, donde el docente tenga amplia participación.

– Para lograr lo anterior, la observación de su práctica y las estrategias de seguimiento son excelentes herramientas.

– Existe abundante literatura sobre la evaluación docente, aunque pocos acuerdos generales sobre lineamientos específicos.

Referencias

Aebli, H. (1995). *12 Formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología,* Madrid, Narcea.

Airasian, P. W. y Gullickson, A. R. (1998). *Recursos e instrumentos psico-pedagógicos.* España, Mensajero.

Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (Compiladores). (1989). *La formación pedagógica de profesores universitarios (teorías y experiencias en México).* México, UNAM y ANUIES.

Colin, R. (1994). *Psicología social de la enseñanza.* España, Visor Aprendizaje.

COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Compiladores). (1996). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación.* España, Alianza Psicología.

DELACÔTE, G. (1997). *Enseñar a aprender y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica.* España, Gedisa.

DELAIRE, G., ORDRONNEAU, H. (1991). *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento.* España, Narcea.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* México, UNESCO.

IMBERNÓN, F. (1997). *La formación del profesorado.* España: Paidós.

LISTON, D. P., y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación de profesores y condiciones sociales de la escolarización.* España, Morata.

MORENEO, C. (Coordinador) CASTELLO, M., CLARIANA, M. (1992). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula.* México, Biblioteca del Normalista.

NERVI, J. R. (1985). *Didáctica normativa y práctica docente.* México, Kapelusz.

ORLICH, D. C; KAUCHK, D. P. (1995). *Técnicas de enseñanza. (Modernización en el aprendizaje).* México, Limusa.

RUEDA BELTRÁN, M. y NIETO GUTIÉRREZ J. (Compiladores). (1996). *La evaluación de la docencia universitaria.* México, UNAM. Facultad de Psicología.

SAVATER F. (1992). *El valor de educar.* México, Planeta.

UNESCO. (1986). *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994. Proyecto Principal de Educación.* Chile, Sistema Regional de Información.

U.P.N. y SEP (1995). Formación docente, modernización educativa y globalización. (Documento de trabajo). *Simposio Internacional,* México.

WOLFGANG, B. (1990). *La educación en una sociedad en crisis.* España, Narcea.

UN ESTUDIO EMPÍRICO DE LA RELACIÓN QUE EXISTE ENTRE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y EL CLIMA ESCOLAR

Diana Galindo Sontheimer
*Karen Zwaiman**

RESUMEN

Este capítulo presenta una descripción de los conceptos más importantes relacionados con el clima institucional, el clima en el salón de clases, la evaluación docente, así como la relación que existe entre estas variables.

Se presenta una investigación hecha con 322 alumnos de una universidad particular en la Ciudad de México. Se les aplicaron dos cuestionarios, uno de evaluación docente (Universidad Complutense de Madrid) y uno de clima en el salón de clases (adaptación del CUCEI y el CCIC). Se señalan, también, los resultados del análisis psicométrico de estos instrumentos, y de varios análisis de regresión, en donde se establece una relación estrecha entre el clima que perciben los alumnos, el número de estudiantes por salón y la forma en que éstos evalúan a los docentes.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo se requiere contar con teorías que expliquen la relación entre diferentes variables, con el

* Diana Galindo, Coordinación de Apoyo a la Investigación, Universidad Anáhuac. Karen Zwaiman, Analista Educacional, Technical University of British Columbia.

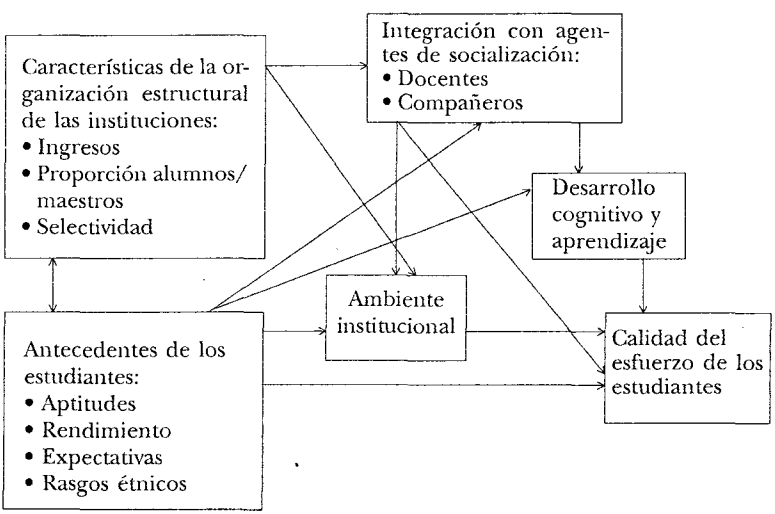
fin de poder desarrollar intervenciones educativas más útiles y reales. Especialmente, en el contexto de la educación superior, se ha palpado la necesidad de realizar investigaciones que tomen en cuenta los aspectos necesarios para la mejora directa del proceso de enseñanza en el aula.

Todo centro educativo tiene como fin lograr la calidad del aprendizaje en los alumnos, tanto en aspectos cognitivos, como no cognitivos. Es reconocido que uno de los elementos que más se vincula con la calidad educativa es la acción del profesor (García Ramos, 1996).

Otro elemento ampliamente identificado con la calidad educativa es el clima o ambiente, tanto del centro educativo como del salón de clases.

Diferentes modelos explicativos de la calidad educativa vinculan las características de los docentes y el ambiente o clima con otras variables como son los antecedentes del estudiante o la estructura particular de la institución.

Esto se puede visualizar en el modelo de E. Pascarella que presentamos a continuación:



(Pascarella, 1985, en Franklin, 1995)

Tanto el clima escolar, como la calidad docente y su respectiva evaluación, se han investigado ampliamente por separado, pero poco se ha escrito acerca de su interrelación. Este trabajo tiene como objetivo investigar la relación que existe entre estas dos variables.

Iniciaremos con una descripción del concepto de clima institucional, para posteriormente enfocarnos al del salón de clases. En seguida presentaremos los conceptos más importantes relacionados al desempeño docente y su evaluación, terminando la sección teórica con un análisis de la relación que existe entre estas variables. Posteriormente describiremos la investigación que se llevó a cabo, así como los resultados obtenidos y las conclusiones que se derivan del estudio.

Conceptualización del término "clima institucional"

El término clima institucional se ha estudiado desde hace más de 20 años, aunque aún no existe una definición clara en la que haya un acuerdo (Fraser y col., 1992; Moran y Volkwein, 1988). Sin embargo, sí existe consenso con respecto a que el clima es un aspecto que presenta características perdurables, que pueden ser estudiadas para distinguir a diferentes organizaciones (Forehand y Gilmer, 1964, Taiguiri, 1968 en Moran y Volkwein, 1988).

Son comunes las definiciones basadas en analogías, como la definición clásica de Halpin y Croft (1963), donde señala que "la personalidad es para el individuo lo que el clima es para la organización"; la definición de Nwankwo (1979) "sensación generada de *nosotros* (we-feeling)"; o la definición de Deal y Kennedy (1983) "el cómo se hacen las cosas por aquí" (en Anderson, 1982).

Naturalmente que se requiere de una definición más precisa, por lo que se han utilizado frecuentemente las categorías desarrolladas por Tagiuri (1968) y Moos (1974, en Anderson, 1985).

Para Taguiri, "clima" o "atmósfera", son conceptos que resumen la calidad del ambiente global dentro de una organización (Anderson, 1982; Asencio, 1993). Las dimensiones del ámbito incluyen su *ecología,* que se refiere a aspectos físicos y materiales; su *milieu,* que señala la presencia de ciertas personas o grupos; su *sistema social,* que muestra las relaciones entre dichas personas y grupos; y su *cultura,* que nos muestra las creencias, valores, estructuras cognitivas y significados (Anderson, 1982).

Moos, en cambio, considera que el "clima" es sólo un aspecto del "ambiente"; él utiliza el término "ecología social" para referirse al ambiente total, siendo el clima sólo uno de los componentes que lo conforman, mismos que se enumeran a continuación:

1. Factores ecológicos (físicos, geográficos).
2. Escenarios de comportamiento (conductas presentadas por los individuos).
3. Estructura organizacional (normas, control).
4. Características personales (promedio de edad, habilidad, etcétera).
5. Dimensiones funcionales de situaciones específicas (patrones típicos de funcionamiento).
6. Clima social (características psico-sociales) (Anderson, 1982; Asencio, 1993).

Coincidimos, al igual que diferentes autores, que la categoría de Tagiuri es la más adecuada ya que refleja la calidad del ambiente global.

Siempre ha existido la dificultad para definir el constructor de *clima,* aunque los acercamientos son similares, en muchos de los casos, su definición depende de las variables utilizadas para medirlo.

Inglemart y Brown (1989, en Asencio, 1993) señalan que las evaluaciones del clima, pueden ser aplicadas al estudio de la estabilidad del clima y al estudio de las di-

ferencias entre centros (según el curso, tipo de información, sexo, producida por alguna contingencia, etc.). Relacionado con este punto, debe recordarse que frecuentemente el estudio de las diferencias entre centros se hace en la línea de evaluación "centros eficaces", y que una de las maneras en que se estudia esto es con respecto a los productos educativos (Asencio, 1993; Fernández Díaz y Asencio, 1989; Edgert, 1994; Franklin, 1995), siendo muy plausible encontrar una relación entre el clima de la institución educativa y estos productos.

El clima en el salón de clase

Se sabe que, al igual que las organizaciones, los salones de clase tienen un clima.

El clima en el salón de clases se ve directamente influido por las características y la conducta, tanto de profesores como de alumnos, y por la interacción de ambos. En otras palabras, es el "alma" especial que se forma siempre que las personas se relacionan entre sí (Fernández Díaz y Asencio, 1989).

Se han realizado muchas investigaciones en este ámbito, y los resultados nos muestran la relación del clima de clase con variables tales como satisfacción, actitud, rendimiento y motivación de los alumnos, entre otras (Fernández Díaz y Asencio, 1989).

Es lógico pensar que en la medida en que el clima de clase es más sano y positivo, esto dará como resultado un ambiente agradable de estudio y de desarrollo, y por lo tanto, en su extremo negativo, ocurrirá lo contrario.

En consecuencia, lograr un clima adecuado debe constituir una preocupación básica para alcanzar los objetivos educativos (Fernández Díaz y Asencio, 1989).

Asimismo, la evaluación del clima permite identificar las características negativas, deficiencias y fuentes de problemas que existen, para poder crear programas de intervención (Fernández Díaz y Asencio, 1989).

En algunos casos se ha pensado y utilizado la medición del clima para determinar la eficiencia y calidad docente, pues es un buen indicador de lo que sucede en el aula (Villar, Marcelo y García, 1988).

En este capítulo, el clima en el salón de clase se definirá en base a lo descrito por Ekvall (1985, en Asencio, 1993), como el conjunto de percepciones de los participantes o alumnos acerca de las actitudes y conductas que caracterizan la vida del salón de clases, ya que son ellos los que lo viven y sienten sesión tras sesión y pueden evaluar y describir sus características. Es decir, el clima es lo que los alumnos perciben como tal.

En los últimos 20 años, se ha reconocido la importancia del clima en el salón de clase, por lo que ha crecido el interés internacional por la conceptualización, medida e investigación de las percepciones y características psicológicas del ambiente dentro del salón de clases en todos los niveles.

Los instrumentos para medir el ambiente en el salón de clase se han utilizado como fuente o predictor de una serie de variables relacionadas con resultados cognitivos y afectivos.

Esta línea de investigación tiene una implicación útil para informar a los maestros acerca de la forma en la que pueden mejorar los resultados de los alumnos creando y corrigiendo algunas dimensiones del clima del salón de clase.

Diferentes investigaciones han señalado la relación que existe entre el clima y variables relacionadas al tipo de escuela, su área de especialización y el número de alumnos en los salones.

En la educación superior, existen también diferencias significativas en las percepciones del clima que dependen, principalmente, del área de especialización.

De acuerdo a estudios realizados por Vahala y Winston (1994), existe un clima más estructurado en carreras de investigación que en las artísticas. A su vez, parece ser que los alumnos de carreras más técnicas sienten menos interés

por los profesores y por su desempeño personal, que lo que perciben los alumnos de carreras artísticas.

Las clases de idiomas parecen ser las más estimulantes, desde el punto de vista académico, más rigurosas y con una estructura menos formal.

Contrario a lo que se esperaría, en las clases de temática más social no se fomenta la amistad y el ambiente de cooperación.

De manera complementaria, el clima en el salón de clase afecta los resultados académicos de todas las disciplinas, aunque con distinta intensidad.

Moos (1979) establece que el salón de clases es uno de los lugares más importantes del desarrollo personal y académico del ser humano. Los salones de clase cuentan con atmósferas o ambientes muy distintivos, y tienen una influencia significativa en el desarrollo del individuo.

La importancia de conocer el clima, radica en entender la influencia que tiene ésta sobre el alumno, y que a su vez es la base para reconocer los tipos y formas en las que se dan y se van generando, con el fin de que el docente pueda entender cada una de ellas y la forma en que afectan el aprendizaje y la participación del alumno.

Una manera en la que se puede comprender el clima en el salón de clase y el efecto que tiene sobre el alumno, es pensar en él, en términos de "personalidades" únicas, que rodean a las personas y que afectan la conducta y funciones de sus habitantes.

Se ha establecido que existe una relación directa entre el clima del salón de clases y el humor y la satisfacción de los alumnos.

Como se puede apreciar, el clima de clase también afecta la percepción de "sentirse bien" del alumno.

En los párrafos anteriores se ha determinado la influencia que tiene el clima escolar sobre los productos educativos. A continuación, se señalará la importancia de la labor docente y su evaluación.

La labor docente y su evaluación

Existen varios factores que afectan la instrucción en el salón de clases, sin embargo, es el maestro el que tiene una mayor influencia sobre el éxito de un programa (Shimansky, 1978).

Las instituciones educativas demuestran cada vez mayor interés en valorar el funcionamiento de sus sistemas, por lo que ha crecido notablemente el interés por evaluar la efectividad docente.

Se han realizado muchas investigaciones alrededor del tema de instrucción eficaz, a partir de las cuales han surgido varias teorías. Estas investigaciones se han enfocado en dos áreas:

a) Establecimiento de listados de características que engloban atributos que definen al maestro ideal, como son:

- Características del docente.
- Características del curso.
- Ambiente en el salón de clase.
- Conductas del maestro.
- Actividades de aprendizaje.
- Organización del curso.
- Métodos y procedimientos de evaluación.

b) Los diferentes modos de instrucción como determinantes de efectividad.

Todo sistema de evaluación docente debe de garantizar su utilidad, independientemente del propósito para el cual fue diseñado. Algunas de las ventajas que podemos obtener de una evaluación docente que se aplica y se utiliza con fines formativos son:

• *La retroalimentación:* La evaluación del profesorado por sus alumnos, debe orientarse, fundamentalmente, a la

estimación del nivel de calidad de la enseñanza universitaria, a fin de contribuir progresivamente a su mejora (Tejedor, 1990).

El objetivo principal de la evaluación docente, además de aportar retroalimentación acerca de cómo ven los alumnos al maestro y su desempeño como parte de un proyecto de afectación curricular, es una manifestación del docente que se debe utilizar para informarle, y ser así un instrumento de apoyo que le permita conocer sus aciertos y debilidades, y funcione como guía para mejorar.

• *Establecer la relación entre la actuación, la evaluación de la actuación y la recompensa por la calidad de la actuación:* La evaluación pierde sentido si no es utilizada como una interrelación directa de estos tres aspectos. La relación debe manifestarse de forma relajada y dinámica. La recompensa puede ser desde una promoción, hasta un simple comentario de aprobación.

• *Reconocimiento del mérito y valor:* En ocasiones las evaluaciones no son satisfactorias: no obstante ello, siempre debe reconocerse la labor y el tiempo que el docente invirtió en su proyecto. Y, en todo caso, el valor que ese individuo tiene para la institución.

• *Promoción:* Muy ligado a los puntos anteriores, una de las principales ventajas de estos instrumentos es su utilidad como fuente de información para la toma de decisiones relacionadas con la promoción.

Deben presentarse las siguientes características:

• *La evaluación debe ser creíble para los docentes y para la institución:* La credibilidad de un instrumento determina la confianza que tenga la gente en él, y por lo tanto, la importancia que se le da a los resultados y a la retroalimentación.

• *La evaluación debe tener calidad técnica en la recopilación e interpretación de resultados:* Este punto se refiere a los métodos a través de los cuales la información es recogida, procesada y analizada.

Tipos de evaluación:

Existen varias técnicas de evaluación de los profesores: la evaluación de pares o compañeros (*peers*), videocasetes críticos, portafolios de enseñanza, etc. Sin embargo, la opinión de los estudiantes sigue siendo la fuente principal de evaluación docente a nivel universitario, aunque existe consenso en que debe complementarse con otras fuentes de información (Wiberg, 1990, en García Ramos, 1996).

El método más común de evaluación docente es el *cuestionario aplicado a alumnos.* Por ser éste el más común y el más usado en este tipo de estudio, se dedicará la siguiente sección al análisis del mismo.

El alumno como evaluador del docente

La mayor parte de las universidades utilizan el tipo de instrumentos anteriormente mencionados, ya sea de manera aislada o en conjunto con algún otro tipo de evaluación. Es común que cada centro de educación superior elabore su propio instrumento, pero la mayoría de éstos tienden a abarcar por lo menos las siguientes tres dimensiones: metodología didáctica, relación-interacción con los alumnos y el sistema de evaluaciones empleado por el docente. A su vez, Tomas E. Cronin (1991), Presidente de la Universidad de Colorado, haciendo una investigación bibliográfica, determinó la existencia de 11 dimensiones principales:

1. Conocimiento de la materia.
2. Organización.
3. Pasión por su trabajo.
4. Clima (relación alumno-maestro).
5. Clima (saber escuchar).
6. Disciplina.

7. Importancia o relevancia.
8. Trabajo en grupo.
9. Superación personal.
10. Gozo por el trabajo.
11. Compromiso.

Estas dimensiones han sido muy estudiadas; algunos autores las manejan con otros términos, pero las bases son las mismas.

Una dimensión que no fue contemplada en el estudio de Cronin, pero posteriormente se ha venido desarrollando, es la importancia del medio físico o ambiente que afecta directamente la percepción de la calidad del servicio que ofrece el centro de estudios.

A pesar de que los cuestionarios son el tipo de evaluación más ampliamente usado, existe gran controversia con respecto a su empleo.

Por un lado, se considera que estos cuestionarios pueden ser instrumentos confiables y válidos (García Ramos, 1996), ya que pueden servir como una importante fuente de información para identificar a maestros y enseñanza ejemplar (Feldman, 1993), y para aportar retroalimentación que redunde en la mejora de la práctica docente (Marsh y Roche, 1993). Se ha visto que sus resultados guardan correlaciones con otras evaluaciones como son las autoevaluaciones y los portafolios de enseñanza (Centra, 1994).

Asimismo, el pedir la opinión de los alumnos es reconocer su derecho de opinar con respecto a la calidad del servicio que reciben, y permite a los estudiantes asumir un rol más activo en el proceso educativo (Gaviria, 1995).

Sin embargo, como crítica a este tipo de evaluaciones, se tiene que al evaluar a los profesores es casi imposible identificar qué parte de los resultados se deben al proceso de enseñanza en sí, qué parte a las características personales del profesor y qué parte a las características personales de los alumnos y su interacción con el docente (Gaviria, 1995).

Debe recordarse que los profesores, como cualquier persona, responden principalmente al reforzamiento positivo y al involucramiento. Varios autores consideran que este tipo de evaluaciones viola dichos principios. También se considera que los "costos" de estos cuestionarios son mayores que sus "beneficios" (Erwin, 1994; Young, 1993).

Asimismo, una de las críticas más fuertes que se han hecho, es que estos instrumentos no proveen de retroalimentación útil y, por ser "instrumentos de intimidación", lejos de mejorar la calidad de la enseñanza, la disminuyen (Erwin, 1994; Frase y Streshly, 1994; Johnson, 1993; Platt, 1993; Young, 1993).

Estos cuestionarios no son una forma muy efectiva en cuestión de 'momentos' para sugerir direcciones específicas de cambio, ya que, generalmente, se llevan a cabo al final del curso y no da tiempo al docente de mejorar o hacer los cambios necesarios (Gilbert, Kerk y Simpson, 1993).

En algunas instituciones, es necesario que una tercera persona realice las evaluaciones para que los alumnos estén seguros de que sus comentarios no serán usados en alguna forma que pueda afectar sus calificaciones.

En un estudio realizado por Tagomori y Bishop (1995), se analizó el contenido de 200 cuestionarios, concluyendo que presentan los siguientes problemas: *a)* ítems confusos, ambiguos o subjetivos, *b)* respuestas ambiguas, confusas o sesgadas, y *c)* ítems que no son representativos de la ejecución de la enseñanza.

Una preocupación fundamental acerca de este tipo de evaluaciones es su subjetividad (Erwin, 1994; Simpson, 1995). Se ha visto que las respuestas de los alumnos varían en función de diferentes situaciones, mismas que describiremos a continuación.

En repetidos estudios, se ha determinado que la evaluación que se haga del profesor estará relacionada con la manera en que los alumnos perciben que se les calificará (Engdahl y col.; Tatro, 1995). Incluso, se han encontrado

diferencias significativas en las evaluaciones hechas por estudiantes aprobados y reprobados (de Salvador, 1996).

También se ha estudiado ampliamente la relación entre estas evaluaciones y el género; es claro que existe una relación, aunque ésta aún no ha sido bien determinada (Amin, 1994 y Feldman, 1993). Se ha visto que las profesoras reciben mejores evaluaciones que los profesores, y que las estudiantes tienden a dar mejores evaluaciones que los varones (Tatro, 1995). También se ha sugerido que es más importante el rol de género que el género en sí; los estudiantes prefieren maestros que tienen características tanto femeninas como masculinas. En otro estudio se observa que los estudiantes del sexo masculino evalúan mejor a los profesores masculinos, mientras que los del sexo femenino a las maestras (Lueck, 1993).

También se ha visto que las evaluaciones difieren según la disciplina y el tipo de curso. Barnes y Barnes (1993), clasificaron cuatro disciplinas académicas como "duras-blandas" y "puras-aplicadas", comparando las evaluaciones de los estudiantes. Concluyen que un mismo instrumento no es aplicable a todas las disciplinas.

Algunos autores han criticado estos instrumentos en cuanto a sus características psicométricas (Gaviria, 1995).

Concluyendo, las evaluaciones son muy importantes, pero más importante es crear en el docente el deseo de calidad y excelencia.

Por todo lo anterior, es razonable suponer que el clima en el salón de clase también influye o está relacionado con la forma en que se percibe a los docentes y su evaluación correspondiente.

La relación entre el clima y la labor docente

Desde hace varios años, se han realizado investigaciones en torno a determinar la importancia del docente como

promotor del clima en el salón de clase. A continuación presentamos algunos de los resultados más importantes.

Moos (1979), encontró que los alumnos se sienten más satisfechos en grupos que enfatizan un fuerte involucramiento, buenas relaciones docente-alumno, métodos innovadores, reglas claras y conducta regulada. A su vez, los alumnos sienten cierto enojo cuando perciben un ambiente hostil, poco apoyo docente, poco orden y poca organización.

Fraser y Wilkinson (1993) encontraron que los alumnos que participan en clases de ciencia aplicada, prefieren maestros que muestren más apoyo y menos control.

Reportando algunos resultados de Moos, Walberg (1979), se observa que los alumnos en grupos con climas competitivos experimentan, con mayor frecuencia, sentimientos de incapacidad, trabajan peor y pierden más a menudo la autoestima que aquellos grupos con ambientes más cooperativos e individualizados.

Diferentes autores sugieren que para trabajar con el clima institucional hay que partir del salón de clases y transmitir la información que se obtenga a los maestros. Por ejemplo, Gilbert y col. (1993) describe el uso de "objetivos controversiales" para estimular un ambiente de cuestionamiento y un aprendizaje participativo. De Young (1977, en Vahala y Winston, 1994), recomienda que se investiguen los estilos de aprendizaje preferidos por los alumnos, ya que cuando estos concuerdan con el clima del salón de clases, se presenta una mejora en el rendimiento.

Por otro lado, los estudiantes sienten hostilidad en salones en donde perciben poco apoyo por parte de los maestros, poco orden y organización. Asimismo, se ha visto mayor participación por parte de los alumnos en salones de clases en donde los alumnos perciben que hay un ambiente de aprendizaje que se aproxima a sus preferencias personales, y esto a su vez determinará el rendimiento académico.

Hay un mejor rendimiento académico en salones en donde los alumnos se conocen entre sí y cooperan en el

aprendizaje y donde los alumnos valoran el contenido de lo que están aprendiendo; el rendimiento es más elevado cuando los estudiantes perciben al instructor como amable y cálido (Vahala y Winston, 1994).

Para crear un ambiente que propicie el aprendizaje, el maestro debe de crear un clima social positivo. Shapiro (1993) considera que este clima debe ser uno en donde los estudiantes se apoyen entre ellos y tengan expectativas altas de sí mismos y de sus compañeros, en donde exista una influencia marcada tanto entre pares, como con el maestro, en donde exista un clima atractivo, normas que apoyen el trabajo académico y permitan diferencias individuales y una comunicación abierta a manera de diálogo (en Shapiro, 1993).

La experiencia y los conocimientos de los maestros no son suficientes para conseguir un clima social positivo. Para que exista este clima, deben existir metas, expectativas y valores explícitos y claros (Giles, 1959 en Shapiro, 1993).

Son cuatro aspectos los que deben ser examinados para que pueda existir un clima social positivo; éstos son: valores, expectativas, liderazgo y cohesión dentro del salón de clases (Vacha, 1977, en Shapiro, 1993).

Con respecto a los *valores*, se ha visto que los maestros frecuentemente se equivocan en sus impresiones que tienen acerca de las actitudes de los estudiantes hacia la escuela. Esto puede ser porque los estudiantes no quieran exponer sus sentimientos reales hacia los maestros, pero esta impresión equivocada impide el que los maestros propicien una atmósfera y clima que conduzcan al éxito académico. Es importante que los maestros detecten los valores reales de los alumnos. De acuerdo a Moos y Moos (1973, en Shapiro, 1993), existe un mayor rendimiento entre más se conocen los alumnos unos a otros y aprenden a trabajar entre sí, cuando se ha logrado esta cohesión, pueden entonces plantearse metas y expectativas comunes.

Con respecto a las *expectativas*, se ha visto que cuando los individuos trabajan e interactúan deben desarrollar

expectativas tanto propias como para otros miembros del grupo. También se desarrollan metas grupales, cuyo éxito dependerá de que cada miembro pueda predecir y adaptar sus acciones a las de los otros miembros. Este tipo de percepción selectiva está íntimamente relacionado con el fenómeno que describieron Rosenthal y Jacobson (1966, en Shapiro, 1993) como "la profecía autocumplidora".

El ambiente educativo es uno de los principales factores para determinar el autoconcepto del estudiante. El maestro que logra desarrollar en sus alumnos autoconceptos positivos, tendrá mayor oportunidad de lograr la motivación y éxito académico (Vacha, 1977, en Shapiro, 1993).

En cuanto al *liderazgo,* por su posición, los maestros tienden a tener considerable autoridad en el salón de clases, pero también existe una estructura de liderazgo informal que se va formando de acuerdo a la influencia de algunos estudiantes sobre otros. Esta estructura de liderazgo puede crear problemas sociales. Los estudios sugieren que el estilo del liderazgo más efectivo es aquel en donde el maestro es capaz de dispersar el poder entre los estudiantes (Schmuck, 1968, en Shapiro,1993).

Sobre la *cohesión,* se puede afirmar que, cuando existe una estructura de liderazgo democrática, tiende a existir un ambiente unido. La cohesión de grupos se refiere a los sentimientos de los miembros del grupo acerca del grupo como un todo. Cuando los elementos anteriormente descritos, valores, liderazgo y expectativas, se han logrado, se establecerá un clima social cohesivo (Shapiro, 1993).

De los resultados anteriores, puede plantearse la siguiente premisa:

A mayor apertura por parte del docente, mayor participación de alumno, mejor clima y mayor satisfacción.

Cuando los alumnos tienen un foro para poder expresar sus expectativas y se les permite la participación, cuando el profesor toma en cuenta las opiniones para el desarrollo del curso, resulta entonces que la calidad del curso consti-

tuye un proceso participativo y centrado en el compromiso del alumno con su propio aprendizaje y por parte del profesor, como catalizador motivador y colaborador del alumno.

A continuación describiremos la metodología que se siguió para tratar de establecer esta relación.

MÉTODO

Objetivo

Esta investigación tuvo como objeto estudiar y definir la relación que existe entre el clima en el salón de clase y la evaluación que hacen los alumnos del docente.

Sujetos

El estudio se realizó con 314 alumnos de una universidad particular en la Ciudad de México. Se aplicó el instrumento a los alumnos que componían 23 salones de clase, pertenecientes a las carreras de:

- Ingeniería.
- Arquitectura.
- Diseño.
- Psicología.
- Comunicación.
- Economía y Negocios.

Se encuestó a alumnos de ambos géneros. Todos los sujetos cursaban materias que requerían de aulas con recursos tecnológicos (computación).

Instrumentos

1. *Descripción del instrumento usado para la Evaluación de la Calidad Docente*

Se utilizó un instrumento elaborado en la Universidad Complutense de Madrid, el cual pretende medir la competencia mostrada por el profesor y sus capacidades para motivar a los alumnos, mismo que ha sido aplicado y validado en España (Mateo y Fernández, 1992).

El instrumento consta de 31 ítems, clasificados en 8 núcleos teóricos:

1. Estilo Docente (ED).—Con 5 ítems. Ejemplo: "Atrae la atención del alumno hacia la materia explicada."
2. Estructuración de Contenidos (EC).—Con 3 ítems. Ejemplo: "No evade explicaciones de los distintos enfoques implicados en el tema."
3. Claridad Expositiva (CE).—Con 3 ítems. Ejemplo: "Responde a las preguntas con precisión."
4. Competencia Académica (CA).—Con 2 ítems. Ejemplo: "Se muestra competente en los contenidos que imparte."
5. Habilidades Motivacionales y de Interacción (HM).—Con 5 ítems. Ejemplo: "Motiva a preguntar sobre cualquier duda."
6. Requisitos Docentes (RD).—Con 3 ítems. Ejemplo: "Lo explicado se ajusta a los objetivos del programa."
7. Ecuanimidad Evaluadora (EE).—Con 3 ítems. Ejemplo: "Examina sobre los contenidos considerados como fundamentales."
8. Criterios generales (CG).—Con 2 ítems. Ejemplo: "Gracias a lo aprendido se siente más interés por la materia."

Este instrumento se adaptó a nuestra población llevándose a cabo cambios lingüísticos para mayor facilidad de comprensión, asimismo se eliminaron algunas preguntas del rubro de criterios generales que no eran pertinentes al estudio.

Como el instrumento no había sido validado en México, un tema primordial fue establecer sus características psicométricas. Éstas se describen en la siguiente sección.

2. *Descripción del instrumento usado para evaluar el clima*

Se utilizó el instrumento CUCEI (Fraser y Treagust, 1986), éste es un cuestionario que fue creado para evaluar el clima

en el salón de clases a nivel de educación superior; además, se combinó con algunas preguntas de otro instrumento especial para el estudio del clima en laboratorios llamado CCIC (Fraser y Wilkinson, 1993).

Este instrumento presenta una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta.

Se tradujo el cuestionario, y se le hicieron algunas modificaciones para que fuera más relevante en el contexto aplicado.

El instrumento final cuenta con las siguientes características:

Un total de 51 ítems, algunos redactados en forma postiva, y otros en forma negativa. Los ítems se clasifican en los siguientes ocho dominios (Villar, Marcel y García, 1988; Fraser y Wilcoxon, 1993):

1. Personalización: Se refiere a la preocupación por las interacciones de los estudiantes con los profesores y por el bienestar de los estudiantes. Cuenta con 7 ítems. Ejemplo: "En esta clase el maestro platica de forma individual con los alumnos."

2. Involucramiento: Es el grado en que los estudiantes participan activa y atentamente en las discusiones y actividades de clase. Cuenta con 7 ítems. Ejemplo: "En esta clase los estudiantes están constantemente viendo el reloj."

3. Cohesión de los estudiantes: Grado en el que los estudiantes se conocen y son amigos entre sí. Cuenta con 3 ítems. Ejemplo: "En esta clase existen grupos de amigos."

4. Satisfacción: Grado de entretenimiento en clase. Cuenta con 7 ítems. Ejemplo: "Al finalizar esta clase los alumnos se sienten satisfechos."

5. Orientación en la tarea: Grado en que las actividades de clase están claras y bien organizadas. Cuenta con 7 ítems. Ejemplo: "En esta clase predomina la desorganización."

6. Innovación: Grado en que el profesor programa actividades de clase, técnicas de clase y tareas nuevas y originales. Cuenta con 6 ítems. Ejemplo: "En esta clase el maestro a menudo presenta actividades novedosas."

7. Individualización: Grado en que los alumnos adoptan decisiones y son considerados conforme a su habilidad, interés y nivel de trabajo. Cuenta con 7 ítems. Ejemplo: "En esta clase existe poca

oportunidad para que el alumno se encamine hacia sus intereses personales."

8. Recursos tecnológicos: Grado en que el equipo de las salas y los materiales son adecuados para el fin que se persigue. Cuenta con 7 ítems. Ejemplo: "La sala de cómputo se siente sobrepoblada cuando estamos en esta clase."

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron a finales del semestre académico, en un periodo de dos semanas, de manera grupal. Se les dieron instrucciones a los alumnos, tanto de manera escrita como verbal.

Se aplicaron en horas de clase de los alumnos.

Resultados

Esta sección se encuentra dividida en dos partes. En la primera, se describen las características psicométricas de los dos cuestionarios utilizados; en la segunda, se presentan los resultados referentes a la relación entre el clima y la evaluación docente.

Características Psicométricas

Para cada instrumento se llevaron a cabo los siguientes análisis:

a) Análisis Factorial con rotación Varimax para comprobar la estructura interna del instrumento.

b) Coeficiente del Alpha de Cronbach para establecer la confiabilidad de la prueba.

c) Análisis de Varianza entre las medias de las distintas dimensiones, comparando los diferentes salones de clases como una medida de validez discriminatoria.

Cuestionario de la evaluación de la calidad docente:

a) Se llevó a cabo un Análisis Factorial con rotación Varimax para determinar la estructura interna del instrumento, es decir, las dimensiones que lo componen.

Los Factores I, II, IV, y V se presentan exactamente igual que en su versión original. El Factor III es muy semejante, excepto por el ítem No.13, que cayó dentro del Factor II. El Factor VI se presenta igual que en su versión original, salvo por el ítem No. 25, que quedó dentro del Factor VII. De igual manera, en el Factor VII, el ítem No. 11 se relaciona más con el Factor III. Finalmente, en el Factor VIII tanto el ítem No. 8, como el No. 9, se relacionan con el Factor III. En la tabla 1, que se muestran estos resultados.

TABLA 1

ITEMS	*FACTOR I*	*FACTOR II*	*FACTOR III*	*FACTOR IV*	*FACTOR V*	*FACTOR VI*	*FACTOR VII*	*FACTOR VIII*	*NÚCLEOS TEÓRICOS*
2 3 5 6 17	0.791 0.638 0.825 0.770 0.562								HABILIDADES MOTIVACIONALES E INTERACCIÓN (HM)
12 14 16		-0.660 -0.685 -0.726							CLARIDAD EXPOSITIVA (CE)
1 4 10 13 15		 -0.726 	0.356 0.501 0.546 0.510						ESTILO DOCENTE (ED)
22 23 24				-0.751 -0.548 -0.859					ECUANIMIDAD EVALUADORA (ED)
18 19					-0.643 -0.632				COMPETENCIA ACADÉMICA
20 21 25						0.681 0.778	 0.856		REQUISITOS DOCENTES (RC)
11 26			0.582				 0.597		CRITERIOS GENERALES (CG)
7 8 9			 0.586 0.756					-0.948	ESTRUCTURACIÓN DE CONTENIDOS (EC)

En general, puede concluirse que se repite la estructura factorial de manera muy semejante a la versión original española, esto confirma que los factores mencionados son los constructos medidos por este instrumento.

a) Confiabilidad del Cuestionario de Evaluación Docente.

El instrumento global obtiene un índice alto de consistencia interna, con un coeficiente Alpha de Cronbach = .95. Los factores individuales obtienen coeficientes entre .80 y .90, salvo por los factores de Estructuración del Contenido y Requisitos Docentes que demuestran niveles de consistencia interna bajos; esto puede atribuirse a un número reducido de ítems para estos dos factores.

b) Análisis de varianza comparando la evaluación docente entre grupos de alumnos.

Como puede observarse en la tabla 2, con este análisis se comprueba que existen percepciones diferentes con respecto a la valoración de distintos maestros; existen diferencias significativas entre las apreciaciones de los alumnos en las 23 clases en las cuales fue aplicado el instrumento.

TABLA 2

Núcleo Teórico	*F*
Estilo Docente (EC)	6.37 **
Estructuración de Contenidos (EC)	3.50 **
Claridad Expositiva (EC)	3.98 **
Competencia Académica (CA)	2.70 **
Habilidad Motivacional e Interacción (HM)	4.67 **
Requisitos Docentes (RD)	2.11 *
Ecuanimidad Evaluadora (EE)	6.48 **
Criterios Generales (CG)	4.65 **

** $p<0.01$ * $p<0.05$

Cuestionario de evaluación del clima en el salón de clase

a) Se llevó a cabo un Análisis Factorial, con rotación Varimax para determinar las dimensiones o factores que componen el instrumento.

Se observa que algunos factores se conforman como en la versión original, pero otros no muestran una definición tan clara. En la tabla 3 se muestran estos resultados.

TABLA 3

ITEMS	*FACTOR I*	*FACTOR II*	*FACTOR III*	*FACTOR IV*	*FACTOR V*	*FACTOR VI*	*FACTOR VII*	*FACTOR VIII*	*DIMENSIONES*
1	0.576								PERSONALIZACIÓN
8	0.591								
16		0.431							
25	0.582								
34	0.493								
40	0.522								
46	0.494								
4		0.425							SATISFACCIÓN
11			0.535						
20		0.561							
28					-0.695				
37		0.459							
42		0.614							
48		0.661							
3			0.507						COHERSIVIDAD ESTUDIANTES
10			0.653						
18			0.328						
14				0.364					RECURSOS DE CÓMPUTO
19			0.584						
23				0.755					
27				0.547					
29				0.220*					
32				0.780					
36				0.636					
2							0.438		IMPLICACIÓN
9			0.587						
17		0.646							
26		0.359							

(Continúa)

TABLA 3
(Continuación)

ITEMS	*FACTOR I*	*FACTOR II*	*FACTOR III*	*FACTOR IV*	*FACTOR V*	*FACTOR VI*	*FACTOR VII*	*FACTOR VIII*	*DIMENSIONES*
35							0.376		
41	0.490								
47								0.574	
5		0.604							ORIENTACIÓN
12			0.658						
21		0.529							
30					-0.561				
38		0.562							
43					-0.407				
49		0.495							
6							0.597		INNOVACIÓN
13						-0.456			
22	0.465								
31	0.373								
44	0.481								
51						0.605			
7						0.483			INDIVIDUALI-ZACIÓN
15	-0.632								
24	0.530								
33							0.509		
39	0.681								
45							0.550		
50								0.610	

Los Factores I (Personalización), II (Satisfacción), III (Cohersividad entre Estudiantes), y IV (Material-Recursos Tecnológicos) se presentan casi igual que en su versión original.

En cambio, los Factores V, VI, VII y VIII no se encuentran bien definidos; tienden a agruparse con base en dos dominios principales: Satisfacción y Personalización.

Lo anterior señala la cautela con la que deben interpretarse los constructos medidos por este instrumento y la importancia de llevar a cabo estudios adicionales de validez.

a) Análisis de confiabilidad.

El instrumento global obtiene una alta consistencia interna, con un coeficiente Alpha de Cronbach = .89. Lo mismo sucede con las dimensiones de Personalización y Satisfacción pero no con el resto de las dimensiones, lo que puede atribuirse, probablemente, a un número reducido de ítems en estos casos.

c) Análisis de varianza comparando la percepción del clima entre grupos de alumnos.

Con este análisis puede comprobarse la capacidad de diferenciar el clima con base en las percepciones de estudiantes en distintos salones de clases. Como se puede apreciar en la tabla 4, existen diferencias significativas entre las apreciaciones de los alumnos en las 23 clases en las cuales fue aplicado el instrumento.

TABLA 4

Dimensiones	*F*
Personalización	6.03 **
Implicación	6.77 **
Cohersividad	8.75 **
Satisfacción	8.95 **
Orientación a la Tarea	7.14 **
Innovación	3.72 *
Individualización	4.52 **
Material: Recurso Tecnológico	11.35 **

** $p<0.001$

Relación entre la evaluación docente y el clima en el salón de clase

Inicialmente, se buscó establecer la relación existente entre la percepción global del clima en el salón de clases y la evaluación docente global. Posteriormente, se buscó explicar la relación entre las dimensiones particulares de estos aspectos. Para esto, se llevaron a cabo regresiones simples y múltiples. Se obtuvo una correlación de .58 y una r cuadrada .33, indicando que existe una relación significativa entre la percepción del clima y la evaluación que se da a los docentes.

Posteriormente, se llevaron a cabo diferentes análisis de regresión, incluyendo las distintas dimensiones medidas por los instrumentos. A continuación se presentan las relaciones más relevantes.

Al considerar como variables dependientes diversos aspectos del docente, y como variables independientes o explicativas, las características del clima, se obtuvieron los resultados que se presentan en la tabla 5.

Tabla 5

Variable Dependiente (Características del docente)	*Variables Independientes (Características del clima)*	*r cuadrada*
• Estilo docente	• Satisfacción del alumno	.536
• Estilo docente	• Personalización • Implicación • Orientación • Individualización • Cohesión entre estudiantes	.424
• Claridad expositiva	• Personalización • Implicación • Orientación • Individualización	.29
• Habilidades motivacionales y de interacción	• Personalización • Implicación • Satisfacción • Orientación • Innovación • Individualización	.493

Al considerar como variables dependientes diversos aspectos del clima, y como variables independientes o explicativas, las características docentes, se obtuvieron los resultados que se presentan en la tabla 6.

TABLA 6

Variable Dependiente (Características del clima)	*Variables Independientes (Características del docente)*	*r cuadrada*
• Satisfacción del alumno	• Habilidades motivacionales e interacción	.327
• Satisfacción del alumno	• Claridad expositiva	.486
• Satisfacción del alumno	• Estilo docente	.704

A partir de los resultados presentados en los puntos anteriores, se observa que los dos instrumentos utilizados poseen características psicométricas adecuadas, aunque aún se requiere de mayor investigación en torno a los constructos medidos por el Cuestionario de Clima.

Existe una relación estrecha entre la percepción del clima y la evaluación docente. Es conveniente el uso de otras técnicas estadísticas para establecer la dirección de las relaciones (como puede ser el caso de los modelos estructurales de covarianza), aunque éstas generalmente requieren de un mayor número de sujetos que el que se tiene en el presente estudio.

Al parecer, existen relaciones en ambos sentidos, es decir, recíprocas, en donde la labor docente propicia un determinado clima, y este clima favorece o entorpece la labor docente.

Al analizar la relación entre los cuestionarios, ya no de manera global, sino por las dimensiones que lo componen, se observa qué aspectos del clima como son la personalización, satisfacción y cohersividad estudiantil, determinan dimensiones del docente, como son el estilo de enseñanza y sus habilidades motivacionales y de interacción.

Destacan algunas relaciones, como es el caso del estilo docente y el nivel de satisfacción del alumno que presentan una varianza compartida o explicada conjuntamente de 53.6%. Igualmente, la claridad expositiva y la satisfacción del alumno comparten el 48.6% de su varianza.

Entre el estilo docente y la implicación de los alumnos, queda explicada el 70.4% de la varianza, lo cual indica una relación muy elevada entre estas variables.

Sin embargo, no debe perderse de vista que el estudio se realizó con alumnos que cursaban materias de recursos tecnológicos, por lo que es importante que se realicen investigaciones similares en otros contextos.

Discusión

En la sociedad actual, abundan las críticas acerca de la eficiencia en la educación superior, no sólo en México sino a nivel internacional. Las exigencias de los sectores gubernamentales y privados, han llevado a las universidades a promover una "cultura de evaluación" en dichos centros.

Es indiscutible que el elemento primordial para la mejora de la calidad en las universidades es el personal docente. Por esta razón, nadie duda que para poder evaluar la calidad de estas instituciones, tiene que evaluarse la ejecución de sus maestros. La controversia radica en *cómo* evaluarlos.

Como se describió al inicio de este trabajo de investigación, existen muchas formas y métodos para la evaluación del profesorado. Todas presentan ventajas, y ninguna está libre de críticas. El consenso general es que debe utilizarse más de un método para comparar y complementar los resultados.

Asimismo, a este respecto, debe mantenerse siempre una actitud flexible, buscar continuamente nuevas opciones, fomentando alternativas más creativas, con un enfoque

holístico y con mayor validez ecológica. Debe reconocerse también, que una misma evaluación no necesariamente es adecuada para los diferentes departamentos, tipos de materias y profesores.

Sin embargo, actualmente en la mayoría de las universidades del mundo, se utilizan los cuestionarios aplicados a alumnos como el principal medio para la evaluación docente. En ocasiones, éstos son usados con fines formativos, pero con demasiada frecuencia su uso es sumativo.

La crítica en torno al uso de estos instrumentos es abrumadora, aunque tampoco deben negarse sus posibilidades. Puede concluirse que estos instrumentos son capaces de aportar información útil y valiosa, pero que deben ser usados con cautela, ya que se ha determinado en numerosos estudios que existen muchas variables que afectan y sesgan la manera en que los estudiantes evalúan a los profesores.

En el estudio aquí presentado, se buscó investigar la relación que existe entre el clima institucional, particularmente en el salón de clases, y la evaluación que hacen los alumnos de sus maestros.

Se ha demostrado, una y otra vez, que el clima en el salón de clases es una variable importante para el desempeño de los alumnos. Tanto alumnos como maestros prefieren trabajar en un "buen" ambiente. No obstante, son pocos los estudios que han investigado su relación directa con la evaluación docente.

Los resultados de este estudio se suman a muchos de los mencionados anteriormente, y recalcan la reserva con la que deben utilizarse las evaluaciones de maestros realizadas por el alumnado y la necesidad de complementar esta información con otras fuentes. Asimismo, señalan la necesidad de que los resultados tengan un fin formativo, y que sean entregados a los maestros de manera oportuna, para que pueda haber una retroalimentación que permita al docente llevar a cabo reformas, incluyendo aquellas relacionadas al clima en el salón de clases.

Aunque los resultados de esta investigación aportan amplia evidencia de la influencia que puede tener sobre la evaluación de los docentes, la percepción del clima (y viceversa), no deja de ser importante que este estudio se replique en otros contextos y disciplinas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIN, M. (1994), "Gender as a discriminating factor in the Evaluation of teaching", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 19, 2 135-143.

ASENCIO, I. (1993), *La medida del clima en instituciones de educación superior,* Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

ANDERSON, C. (1982), "The search for school climate: A review of the research", *Review of Educational Research,* 52, 3, 368-420.

ANGELO, T. A. (1991), Classroom research: Early lessons from success. *INew Directions for Teaching and Learning,* 46, 7-15.

BARNES, L.; BARNES, M. (1993), "Academic discipline and generalizability of student evaluations of instruction", *Research in Higher Education,* 34, 2, 135-149.

CENTRA, J. (1994), "The use of teaching portfolio and student evaluation for summative evaluation", *Journal of Higher Education 65,* 5, 555-570.

CRONIN, T. (1991), "The political science teacher", on *Celebrating college teaching. Political Science & Politics,* 26, 3, 482-491.

DAVIS, J. (1993), "Better teaching, more learning: strategies for success in postsecondary settings", American Council on Education. Series Higher Education. Ory Press. U.S.A.

EDGERT, P. (1994) "Assessing campus climate: Implications for diversity", *New-Directions for Institutional Research,* 81, 51-62.

ENGDAHL, R. (1993), "Effects of grade feedback on student evaluation of instruction", *Journal of Management Education* 17, 2, 174-184

ERWIN, J. (1994), "Student evaluations: Limits and prospects", *Journal of Applied Research in the Community College 2,* 1, 49-59.

FELDMAN, K. (1993), "College student's views of male and female college teachers~Part II Evidence from Students' Evaluations of there Classroom Teachers", *Research in Higher Education* 34, 2, 151-211

FELDMAN, K. (1996) "Identifying exemplary teaching: using data from course and teacher evaluations". *New Directions fro Teaching and Learning,* 65, 41-50.

FRASE, L.; STRESHLY, W. (1994) "Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation", Journal of personnel evaluation in education 8, 1, 47-57.

FREEMAN, H. (1994), "Student evaluations of college instructors: effects of type of course taught, instructor gender and gender role, and student gender", *Journal of Educational Psychology 86,* 4, 627-630.

FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J.; ASENSIO, I. (1989a) "Concepto de clima institucional apuntes de educación", *Dirección y Administración,* 32, 2-4.

————, (1989b) "Relación del clima con el rendimiento del centro. Apuntes de Educación", *Dirección y Administración,* 32, 5-7.

FERNANDEZ DÍAZ, M. J. (1996), Notas sin publicar, Seminario Doctoral: Evaluación de centros. Universidad Anáhuac, México.

FRANKLIN, M. (1995), "The effects of differential college environments on academic learning and student perceptions of cognitive development", *Research in Higher Education* 36, 2, 127-153.

FRASER, B.; COLE (1992), Assessment of the psicosocial environment of university science laboratory classrooms: Across national study. Higher university. 24, 431-451.

FRASER, B.; TREAGUST, D. (1986), "Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education", *Higher education,* 15, 37-57.

FRASER, B.; WILKINSON, W. (1993), "Science laboratory classroom climate in british schools and universities", *Research in Science & Technological Education,* 11, 1, 49-70.

FREGOSO, A. (1994), *Calidad total en el salón de clases,* DIDAC, 23, 14-15.

GAVIRIA, J. L. (1995), Evaluación docente. Conferencia presentada en el seminario Sobre Evaluación de la Calidad Universitaria, Instituto Técnológico Autónomo de México, México.

GARCÍA RAMOS, J. (1996), Una Aproximación empírica al estudio del constructo: "Competencia Docente" del profesor universitario, Resumen, Documento sin publicar, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

GILBERT, J., KECK, K., SIMPSON, R.. (1993), "Improving the process of education: Total quality management for the college classroom Innovative higher education, 18, 1, 65-85.

HALPIN, A. W.; CROFT, D. B. (1963), *The organizational climate of schools,* Ed. University of Chicago, Chicago.

JOHNSON, T. (1993), "Teacher evaluation: the next generation", *Journal of Personnel Evaluation in Education* 7, 3, 205-206.

LUECK, T. (1993), "The interaction effects of gender on teaching evaluations", *Journalism Educator* 48, 3, 46-54.

MARSH, H.; ROCHE, L. (1993), "The use of student's evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness", *American Educational Research Journal* 30, 1, 217-51.

MATEO, G.; FERNÁNDEZ S. (1992), "Análisis confirmatorio de la estructura dimensional de un cuestionario para la evaluación de la calidad de la enseñanza", *Investigaciones Psicológicas,* 11, Editorial Complutense, Madrid. 73-80.

MORAN, G; VOLKEIN, J. (1988), "Examining organization climate in institutiones of higher education", *Research in higher Education,* 28, 4, 367-383.

MOOS, R.(1979), *Evaluating educational environments,* Ed. Jossey-Bass, E.U.A.

MOSES, I. (1986), *Promotion of academic staff: reward and incentive. Higher education,* 15, 1-2, 135-149.

PLATT, M. (1993), "What student evaluations teach". *Perspectives on political science* 22, 1, 29-40.

PETERSON, M. (1986), *The Organizational context for teaching: a review of literature,* 32, 120-122.

SCRIVEN, M. (1995) "A unified theory approach to teacher evaluation", *Studies in educational evaluation* 21, 2 111-129.

SHAPIRO, S. (1993) "Strategies that create a positive classroom climate", *Clearing House* 67, 2, 91-97.

SHYMANSKY, J. (1978), "Assessing teacher performance in classroom:pattern analysis applied to integration data", *Studies in Educational Evaluation,* 4, 2, 9-106.

SIMPSON D. (1995), "Uses and misuses of student evaluations of teaching effectiveness", *Innovative Higher Education* 20, 1 3-5.

TAGIURI, R. (1968), Organizational climate: Exploration of a concept. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration.

TAGOMORI, H.; BISHOP, L. (1995), "Student evaluation of Teaching: Flaws in the instruments". *Thought & Action* 11, 1, 63-78.

TATRO, C. (1995), "Gender effects on student evaluations of faculty", *Journal of research and development in education* 28,3, 169-173.

TEJEDOR, F. (1990), La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago. Revista Española de Pedagogía, XLVIII, 186, 337- 362.

VAHALA, L.; Winston, R. (1994), "College classroom environments: Disciplinary and institutional-type differences and effects on academic achievement in introductory courses", Innovative Higher Education 19, 2, 99-122.

VILLAR, L. M; MARCELO, C.; GARCÍA, E. (1988), Evaluación del clima institucional. Actas del IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa. (Documento Inédito) 1-61.

YOUNG, R. (1993), Student evaluation of faculty: A faculty perspective, *Perspectives on Political Science* 22, 1, 12-16.

EVALUACIÓN DEL DOCENTE EN EL MARCO DEL PROMEP

UNA PROPUESTA PARA LA FACULTAD DE ENFERMERÍA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Yolanda Vera Chávez *

RESUMEN

En este trabajo se centra la atención en el diseño de un instrumento de evaluación de los docentes, teniendo como punto de partida los parámetros establecidos en el Programa de Mejoramiento del Profesorado establecido en las instituciones de educación superior de México, para finalmente presentar un instrumento de evaluación que permita conocer la dedicación y el desempeño del cuerpo académico de la Facultad de Enfermería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y sustentar el programa de formación docente, llevando al profesor al perfil deseable de acuerdo a dichos parámetros.

Inicialmente, se realiza un análisis de la prospectiva histórica de la educación y del papel del profesor, se revisa el paradigma prevaleciente en la Facultad de Enfermería y se definen los propósitos que se persiguen al aplicar un instrumento de evaluación docente. En un segundo momento, se hace un análisis del marco teórico para determinar las variables, los factores o indicadores operativos de la propuesta, los ítems y las escalas a utilizar, para posteriormente presentar

* Docente de tiempo completo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Candidato a Doctor por la Universidad Anáhuac y Universidad Complutense de Madrid.

el instrumento de evaluación como una propuesta. Al término de este trabajo de investigación se presentan las sugerencias logísticas de aplicación y análisis de resultados.

INTRODUCCIÓN

Las universidades públicas de México, con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública, se han incorporado al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, 1996) que busca "Mejorar sustancialmente la formación, dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) como un medio para elevar la calidad de la educación superior y lograr que las IES "alcancen las condiciones que le permitan a los cuerpos académicos ampliar eficazmente sus funciones". Hoy en día, el profesor ha sido colocado en el eje central de la organización escolar, en el cumplimiento de sus funciones sustantivas y adjetivas y en el desarrollo armónico de sus dependencias, este papel preponderante del profesorado ha llevado a las autoridades educativas a tomar como responsabilidad propia el conocimiento claro de las competencias docentes, a fin de sustentar plenamente las decisiones que coadyuven en una calidad óptima de la enseñanza.

Es en este marco en el que han surgido una serie de interrogantes directamente relacionadas con la evaluación de la docencia, como son:

- ¿Qué dimensiones del desempeño académico deben evaluarse para saber los avances del PROMEP?
- ¿Qué indicadores se deben considerar para conocer si el docente ha mejorado su dedicación?

El presente trabajo de investigación tiene el propósito de encontrar respuestas a estas interrogantes; se propone un instrumento de evaluación para los docentes de la Facul-

tad de Enfermería de la BUAP, en el marco del PROMEP. En la estructura del trabajo se plantea la metodología seguida en el diseño, se presenta un resumen de las bases teórico metodológicas, el marco contextual, las etapas del diseño del instrumento y las recomendaciones para su aplicación y análisis.

La evaluación de la docencia: un devenir teórico metodológico en la educación

La concepción de la evaluación de la docencia como una valoración de las competencias docentes que permite obtener información para sustentar la toma de decisiones institucionales orientadas a la calidad óptima de la enseñanza (Tejedor y Montero, 1990) y los elementos susceptibles a ser evaluados en el desempeño de los docentes, fueron los elementos base para la metodología utilizada en la presente propuesta.

La definición de los elementos prioritarios en la evaluación docente se logró al analizar tres elementos fundamentales:

1. La función de los profesores en el devenir histórico de la humanidad, en lo general, y en la trayectoria de la institución, en lo particular.
2. El paradigma educativo prevaleciente en la Unidad Académica, marco de acción del docente.
3. El qué y el para qué de la evaluación.

Perspectiva histórica de la educación y el papel del profesor

En la historia de la humanidad, se encuentran diferentes formas y mecanismos que los pueblos han utilizado para lograr una educación innovadora que les ha llevado a lograr su desarrollo y transformación social, política, cultural y econó-

mica. En este devenir histórico, se identificó al protagonista de la instrucción (Cuadro Nº 1). Como se puede observar, esta responsabilidad ha pasado por los padres y adultos mayores, los sacerdotes o escribas, los filósofos y religiosos, y no es hasta el siglo IV, en Atenas, cuando surge el profesor como una ocupación profesional, figura que se forja en las personas que se preparan para enseñar y que se profesionalizan con mayores bases científicas en cuanto a técnicas y metodologías educativas.

CUADRO Nº 1

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN
(LOREDO, 1998)

Periodo	*Aportaciones a la educación*
• 8000 a. C.	• Los maestros son los padres y los adultos. Educación informal y pragmática.
• 1760 a. C. Babilonia	• Los sacerdotes eran los guardianes del saber y conservadores del conocimiento (grupos letrados). • El saber era catalogado como un proceso de iniciación.
• Siglo IV Griegos	• Expresa el ideal de la educación. Desarrollo y formación armónico de todas las capacidades físicas y psíquicas del individuo.
Atenienses	• Surge la ocupación de profesor de enseñanza superior, al que se le denomina sofista (*Sophia* = sabiduría, destreza, experiencia, sagacidad y perspicacia).
• 345-430, San Agustín	• Su obra *De Magistro*, plantea su teoría educativa; teoría platónica del conocimiento innato, el maestro como simple intermediario y su tarea es ayudar al estudiante a recordar los conocimientos ya latentes en él. Su papel es orientar al discípulo para que clarifique sus ideas, sirviéndose de los métodos de la lógica.
• Siglo XIII 1225-1274 París Bolonia	• Surge la universidad. Escuelas catedralicias. • *Studium Generale:* Artes liberales, teología, leyes y medicina. La nueva teoría de la educación: la razón

(Continúa)

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN
(LOREDO, 1998) *(Continuación)*

Periodo	*Aportaciones a la educación*
	natural llega al entendimiento de las cosas por sus propios medios (aprendizaje por descubrimiento).
	• Otra persona actuando como agente, coopera con la razón del que aprende (aprendizaje por instrucción).
	• La enseñanza por instrucción: una persona enseña a otra cuando, por medio de signos, manifiesta a este último el proceso de raciocinio que él mismo recorre con su propia razón natural.

Los vocablos utilizados para hablar de la función del docente han sido diversos a lo largo de la historia, así se tienen las denominaciones de: maestro, profesor, enseñante, catedrático, instructor, etc. Estas acepciones, sin duda alguna, han dependido del momento histórico, las culturas, connotaciones e, incluso, de su formación académica.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla no ha sido ajena a este devenir histórico, en la función del profesor también se han podido observar variaciones importantes; se han encontrado acepciones diferentes como: el que se dedica a dar conferencias, a transmitir experiencias, a servir como intermediario para que los estudiantes recuerden los conocimientos ya latentes en él, a orientar al discípulo para clarificar sus ideas, a conducir y promocionar al hombre a un estado perfecto, a actuar como agente cooperador con la razón del que aprende, a mediar con palabras que operan con signos para promover el conocimiento, a propiciar un proceso de raciocinio que existe de manera natural en los individuos; para, finalmente, ubicarse en un modelo académico flexible en el cual se requiere que la docencia lleve al alumno a experiencias que le permitan la búsqueda de fuentes del conocimiento, a proponer concepciones que involucren a

sus capacidades para aprender bajo un proceso en perfecto equilibrio que lo conduzca a aprender haciendo.

El paradigma educativo

El modelo académico de la Facultad de Enfermería recientemente adoptado, permite ubicarlo en el Paradigma Ecológico, ya que según Doyle (cit. en Tejedor y Montero, 1990), (Cuadro Nº 2), este paradigma flexible busca para el estudiante experiencias multidisciplinarias y un espacio amplio de interacción no sólo al interior de la Universidad, sino también en las áreas de servicio de la comunidad; de igual manera, le ha llevado al docente a adoptar nuevos papeles en el proceso enseñanza-aprendizaje. El modelo académico, las unidades de análisis en él consideradas, la concepción de la eficacia de la enseñanza y el enfoque de las relaciones en el aula y en el lugar de las prácticas (Tejedor y Montero, 1990), permitieron inspirar las estrategias evaluativas de los docentes.

Cuadro Nº 2

Paradigmas Educativos según Doyle (en Tejedor y Montero, 1990)

Paradigma	*Características Generales*
Paradigma Proceso-Producto	• Se establece una relación directa entre la conducta del profesor y los resultados logrados en los alumnos. • La eficacia se centra en los métodos. • Los estilos de enseñanza tienen una correlación directa con el aprendizaje de los alumnos.
Paradigma Mediacional	• Lo que hace el profesor influye sólo en ciertos procesos que constituyen la actividad cognitiva de los alumnos. • Eficacia es el dominio de un conjunto de competencias por parte del profesor. • Se previenen los problemas de organización y control.

(Continúa)

Paradigmas Educativos según Doyle (En Tejedor y Montero, 1990) *(Continuación)*

Paradigma	*Características Generales*
Paradigma Ecológico	• Es de una perspectiva interdisciplinar. • El aula es un espacio social de comunicación e interacción. • En el aula, los docentes y alumnos son colaboradores activos, creando un clima de intercambio. • Existe un comportamiento interactivo.

El qué y el para qué de la evaluación docente

Las respuestas a estas interrogantes están íntimamente relacionadas con el paradigma educativo de la institución y con la determinación de una evaluación parcial (sólo parte del proceso), o de una evaluación integral del mismo. Las respuestas indudablemente llevaron a definir los indicadores o factores a evaluar.

INDICADORES O FACTORES DE EVALUACIÓN DOCENTE

MOMENTOS	*INDICADORES*
1º	• Personalidad del docente
2º	• Personalidad del docente • Resultados del aprendizaje
3º	• Personalidad del docente • Resultados del aprendizaje • Competencias docentes
4º	• Objetivos de aprendizaje • Conductas observables de los docentes
5º	Enfoque sistémico: • Profesor • Alumno • Ambiente • Técnicas didácticas • Objetivos • Contenidos

APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

La evaluación fue prevista como un recurso para perfeccionar la calidad docente; la evaluación orientada al perfeccionamiento (Zabalza, 1990: p. 302) llevó a considerar dos conceptos importantes en el transcurso del diseño: el de utilización y el de impacto. Al hablar de utilización, se refiere a la importancia que tiene el hecho de generar procesos de evaluación útiles y cuyos resultados están destinados a ser realmente empleados; al hablar del impacto, éste se refiere a la influencia de la evaluación sobre actitudes y actividades de los docentes sobre los resultados mismos del proceso de evaluación (el impacto conceptual, es decir, el que se ejerce sobre las creencias y actitudes de los participantes, el impacto de las relaciones de comunicación en la organización y el impacto por el *status* del evaluador). La mejora fue un propósito siempre presente en la definición de los indicadores o factores en esta propuesta de evaluación.

Propuesta de un instrumento de evaluación de los docentes

El tema de la evaluación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se ha venido abordando con seriedad en todos sus ámbitos y áreas de trabajo. Se han experimentado: evaluaciones externas, realizadas por organismos especializados y de reconocido prestigio internacional; evaluaciones internas (autoevaluación), tanto en sus áreas académicas como administrativas; en su currícula, llegando incluso a modificaciones totales en función de un modelo académico flexible, introduciendo un sistema de créditos como eje fundamental de todas las carreras de licenciatura y técnicas. En la evaluación docente, también ha vivido experiencias ya en tres momentos diferentes; la última evaluación que han tenido todas sus escuelas, facultades y profesores, ha sido como consecuencia del PROMEP, en el cual son evaluados de manera integral con el propósito de tener

un diagnóstico para establecer prioridades y mecanismos que coadyuven a desarrollar las dependencias, teniendo como eje a los docentes. Los resultados de este diagnóstico permitieron a la federación la asignación de recursos financieros.

La Facultad de Enfermería ha venido participando directamente en este proceso de evaluación institucional como dependencia académica, aunque también ha generado sus propias estrategias de evaluación (Informe del Proceso de Evaluación, 1998). Concretamente, en lo que se refiere a evaluación docente, los aspectos o indicadores utilizados han estado orientados a las dimensiones: administrativa, cumplimiento del programa, estrategias de conducción e instrucción y métodos de trabajo, no existiendo ninguna vinculación de estas dimensiones con los parámetros establecidos en el Programa de Mejoramiento del Profesorado; asimismo, el análisis que hasta ahora se ha realizado ha sido de tipo cuantitativo, permitiendo contar con información descriptiva.

Considerando este contexto, se planteó el interés de elaborar un instrumento para que los estudiantes evaluaran al docente de la Facultad de Enfermería en función de dos aspectos: los parámetros establecidos en PROMEP y los intereses específicos de la currícula institucional, contribuyendo en gran medida a conocer el desarrollo y avances que los docentes han tenido en función de las estrategias adoptadas con el apoyo de los recursos asignados mediante este programa, además de conocer si las funciones de los docentes que se han definido como primordiales contribuyen al desarrollo de la dependencia tanto en lo académico, en lo administrativo como en lo estructural.

Diseño del instrumento

El diseño se llevó a cabo en etapas:

1ª Etapa. Estructuración y análisis del marco teórico, lo que permitió determinar las variables, factores e indicadores operativos de la propuesta.

2ª Etapa. Revisión y análisis del paradigma institucional.

3ª Etapa. Revisión y análisis de instrumentos utilizados por diversas instituciones de educación superior, incluyendo el cuestionario utilizado en la Facultad de Enfermería en su primera experiencia.

4ª Etapa. Definición de objetivos, indicadores o factores a utilizar, ítems y escalas, con la participación de la Academia de Docentes de esta Unidad Académica, llevándose a cabo dos reuniones con profesores de tiempo completo, medio tiempo y hora clase. En estas reuniones se revisaron los diferentes factores e indicadores, así como las escalas posibles a utilizarse, teniendo la oportunidad de recoger aportaciones para la construcción del instrumento que se presenta en este trabajo, siguiendo la recomendación de Zabalza, en el sentido de lograr una evaluación orientada al perfeccionamiento, con la participación de quienes serían objeto de estudio.

5ª Etapa. Revisión de la propuesta para disminuir el número de ítems, ya que debido a las aportaciones de los docentes, la longitud del instrumento era grande.

6ª Etapa. Presentación y aprobación ante las autoridades de la Facultad de Enfermería.

Objetivos del instrumento de evaluación docente

a) Obtener información de la dedicación y desempeño del cuerpo académico de la Facultad de Enfermería para sustentar el programa de formación docente, llevándolo al perfil deseable de acuerdo a los parámetros establecidos por el PROMEP.

b) Contar con un instrumento que permita recabar información del desempeño de los docentes, en las variables establecidas en el Programa de Mejoramiento del Profesorado, para conocer las necesidades y problemas que le impiden alcanzar el perfil deseable.

DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO

El instrumento contempla cinco dimensiones: Docencia, Asesoría Académica, Generación y Aplicación del Conocimiento, Gestión y Difusión. Estas variables corresponden a las cinco funciones principales que tienen los profesores, definidas en el PROMEP.

4. VARIABLES E INDICADORES O FACTORES A EVALUAR

Variables o funciones PROMEP	*Indicador o Factor a Evaluar*
Docencia	• *La planificación o programación* que el profesor hace del curso, la presentación del programa y la bibliografía al inicio del curso, la utilización de la bibliografía señalada y la preparación previa de clases.
Docencia	• *Su competencia académica,* es decir, la conducción de la clase en el salón, el cumplimiento del programa del curso, las exposiciones ordenadas de los temas que lleven al entendimiento claro del alumno, el dominio de los contenidos de la materia, la aplicación y dominio de técnicas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje adecuadas para los alumnos y al contenido, permitiendo una claridad y amplitud de los contenidos, el entusiasmo de parte del profesor por lograr en el alumno cambios de conducta, la atención del alumno de manera personal, explicación o reforzamiento en dudas planteadas por los alumnos y, en general, la creación de un clima docente óptimo para lograr el aprendizaje de los alumnos.
Docencia	• El grado de *participación del alumno que el docente logra* o fomenta en la clase, manifestándose en asistencia, puntualidad, participación, esfuerzo, dedicación de parte del alumno al curso, mediante estrategias adecuadas y una integración al grupo de alumnos, así como con una comunicación constante.

(Continúa)

4. VARIABLES E INDICADORES O FACTORES A EVALUAR
(Continuación)

Variables o funciones PROMEP	*Indicador o Factor a Evaluar*
Docencia	• La *evaluación* que el docente realiza en la clase, comentándola al inicio del curso, respeto de las estrategias establecidas desde su inicio, entrega de evaluaciones y retroalimentación, revisión de exámenes a solicitud del alumno, aplicación de una variedad en formas de evaluación y en el ser justo al asignar calificaciones.
Asesoría académica	• La *motivación* para que el alumno asista a asesoría. • La *atención* dedicada *por parte del profesor* para atender adecuadamente las dudas de los alumnos o bien reforzamiento extra clase en problemas de aprendizaje con el contenido específico de su materia.
Generación y aplicación del conocimiento	• La *incorporación de conocimientos actualizados* y hábitos científicos inquisitivos y rigurosos en el proceso enseñanza-aprendizaje. • La *incorporación de alumnos* en los trabajos de investigación. • La *producción científica y publicaciones* que el profesor realiza de sus trabajos de investigación.
Gestión	• El *cumplimiento de disposiciones administrativas* como asistencia, horarios, espacios, programas, etc.
Gestión	• El *compromiso que manifieste* con el desarrollo de la institución educativa y con la carrera misma en donde se encuentra inserto.
Difusión	• Se encuentran localizadas todas aquellas actividades que el profesor propicia para *vincular su labor docente con la comunidad* en la que se encuentra inserta la institución como servicios comunitarios, prácticas, investigaciones de campo, etc. • *La realización de trabajos en grupos multidisciplinarios.*

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA PROPUESTA

El cuestionario que se diseñó es un instrumento para aplicarse a los alumnos. Se encuentra estructurado en cinco partes:

Introducción. Se explica al alumno el objetivo que se persigue con la evaluación y la importancia que tiene el que proporcione información veraz.

Instrucciones de llenado. Se indica el llenado del instrumento a fin de facilitar la captura, tabulación e interpretación de la información con claridad. Se ha incluido en esta sección una advertencia ya que la información recabada será utilizada de manera confidencial, lo que evitará, tanto en alumnos como en profesores, la incertidumbre sobre el uso y destino de la información proporcionada.

Datos de identificación del profesor, grupo, sección, curso o materia y carrera, ya que en la Facultad de Enfermería se ofrecen los programas de Maestría, Licenciatura en Enfermería, Cursos de Especialidad y Técnico en Enfermería; esta información es básica, ya que permitirá utilizar los datos proporcionados por los alumnos, de acuerdo al tipo o nivel de estudios.

Autoevaluación. Esta sección está planteada para sensibilizar al alumno y encaminarlo en la cultura de evaluación; en ella el alumno podrá reflexionar sobre lo que el profesorado espera de él en todos los cursos, también permitirá sensibilizarlo para que sea justo al dar sus opiniones con relación a los profesores. Los ítems incorporados en esta sección y la escala utilizada se definió en función de los indicadores previstos.

Evaluación del docente. Esta sección se organizó con los ítems y escalas de valores, de acuerdo a las variables y a los factores o indicadores determinados previamente.

Comentarios al cuestionario. En esta sección, el alumno dará a conocer comentarios u opiniones con relación al cues-

tionario, lo que permitirá enriquecer el instrumento para futuras aplicaciones.

Se ha planteado el 61.29% de ítems para evaluar las actividades de la variable docencia, el 6.45% de actividades de asesoría, el 6.45% para la generación y aplicación del conocimiento, el 12.91% para gestión y el 12.91% para difusión. Estos porcentajes buscan una congruencia con PROMEP, donde se establece que un profesor de tiempo completo para carreras de licenciatura o nivel universitario, debe cubrir las siguientes horas: docencia, de 10 a 18 horas; asesoría, de 5 a 10 horas; generación y aplicación del conocimiento, de 5 a 10 horas; gestión, de 8 a 12 horas y difusión, de 8 a 12 horas.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DOCENTE
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE ENFERMERÍA
1999

Encuesta para alumnos

El objetivo de esta encuesta es el de obtener información que contribuya a evaluar a los docentes de la Facultad de Enfermería para contar con información que permita mejorar su formación, dedicación y desempeño.

- Lee cuidadosamente cada enunciado, reflexiona sobre las posibles respuestas y marca con una X el espacio que consideres adecuado para dar tu opinión.
- Sólo se puede marcar una opción.
- Llena con lápiz, y si es necesario cambiar una de tus respuestas, favor de borrarla totalmente antes de elegir otra.
- La información obtenida en este instrumento será manejada de manera confidencial.

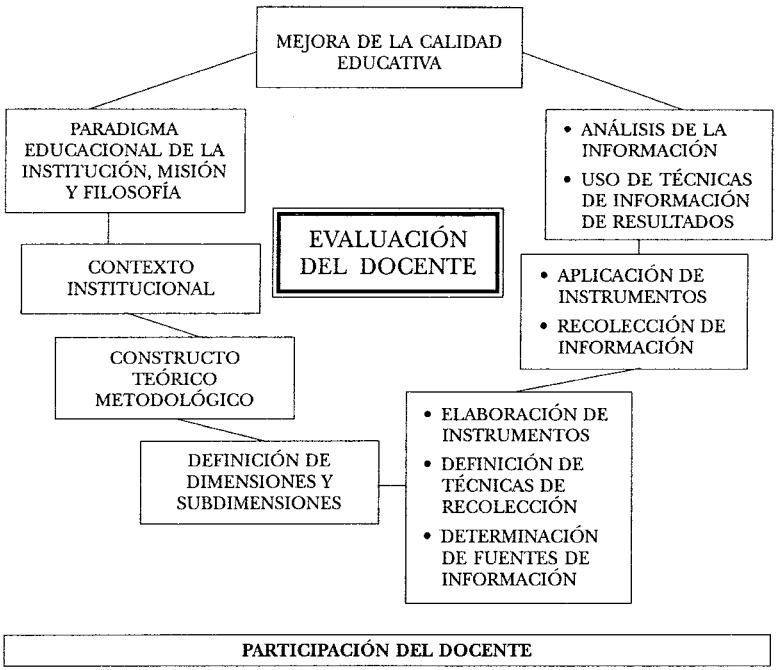
Nombre del profesor evaluado:
Materia: _____
Cuatrimestral: _____ Sección: _____ Fecha: _____
Carrera: Licenciatura en Enfermería ( ) Cursos de especialización ( ) Técnico en Enfermería ( )
Antes de dar tu opinión sobre tu profesor, contesta honestamente las preguntas sobre tu desempeño en el curso:

	AUTOEVALUACIÓN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	FRECUENTEMENTE	EN OCASIONES	NUNCA
1	¿Asistí a todas las clases del curso?	1	2	3	4	5
2	¿Llegué puntual a las clases?	1	2	3	4	5
3	¿Mi permanencia en clase fue durante el tiempo programado?	1	2	3	4	5
4	¿Mi esfuerzo y dedicación durante todo el curso fue el adecuado?	1	2	3	4	5
5	¿Se me facilitó poner atención en las clases del profesor?	1	2	3	4	5

6	¿Mi participación en clase mediante preguntas, ejemplos, etc. fue constante?	1	2	3	4	5
		Más de 9 hrs.	Entre 7 y 8 hrs.	Entre 5 y 6 hrs.	Entre 3 y 4 hrs.	Menos de 2 hrs.
7	¿Cuántas horas por semana le dediqué a estudiar este curso?	1	2	3	4	5
	EVALUACIÓN AL PROFESOR				SÍ	NO
1	¿El profesor te presentó el programa y la bibliografía al iniciar el curso?				1	2
2	¿El programa presentado al inicio del curso se cumplió?				1	2
3	¿El profesor cumplió con las formas de evaluación señaladas en el programa?				1	2
4.	¿La bibliografía utilizada en el curso fue actual?				1	2
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	FRECUENTEMENTE	EN OCASIONES	NUNCA
5	¿La presentación de las clases reflejan una preparación previa por parte del profesor?	1	2	3	4	5
6	¿El profesor muestra entusiasmo en clase?	1	2	3	4	5
7	¿El dominio de los temas del programa por parte del profesor fue el adecuado?	1	2	3	4	5
8	¿Las técnicas utilizadas por el profesor (ejemplos, problemas, recursos didácticos, etc.) son suficientes para ilustrar los temas del curso?	1	2	3	4	5
9	¿Las explicaciones del profesor fueron claras y comprensibles?	1	2	3	4	5
10	¿El profesor es ordenado en la exposición de los temas?	1	2	3	4	5
11	¿El ambiente que el profesor forma en el salón es de respeto y de confianza?	1	2	3	4	5
12	¿El profesor propicia la participación de los alumnos en clase?	1	2	3	4	5
13	¿El profesor entregó las evaluaciones practicadas?	1	2	3	4	5
14	El profesor estuvo dispuesto a ofrecer asesorías para aclararte dudas?	1	2	3	4	5
15	¿El profesor propicia la realización de trabajos de investigación como parte de su metodología en la clase?	1	2	3	4	5

16	¿El profesor te platicó sobre los trabajos de investigación que él realiza?	1	2	3	4	5
17	¿El profesor respeta el horario de clases?	1	2	3	4	5
18	¿El profesor te orienta sobre los proyectos de mejora que la escuela realiza?	1	2	3	4	5
19	¿El profesor se integra a las actividades de la institución fuera de su clase?	1	2	3	4	5
20	¿Los comentarios que el profesor hace de la profesión de enfermería demuestran interés por lograr su reconocimiento social?	1	2	3	4	5
21	¿El profesor propicia la realización de ejercicios, prácticas, trabajos, fuera del salón de clase?	1	2	3	4	5
22	¿Se realizaron actividades del curso en la comunidad o en el campo de prácticas?	1	2	3	4	5
		EXCELENTE	MUY BUENO(A)	BUENO(A)	REGULAR	MALO(A)
23	La asesoría solicitada al profesor fue:	1	2	3	4	5
24	¿Cómo calificarías a tu profesor?	1	2	3	4	5
25	COMENTARIOS CON RELACIÓN AL CUESTIONARIO					

METODOLOGÍA DE DISEÑO DE LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE



Conclusiones

a) La información obtenida mediante la aplicación del instrumento debe seguir un tratamiento estadístico que incluya:

- Revisión de la información en el momento de la aplicación del cuestionario para detectar posibles errores de llenado o complementar la información faltante a través de los mismos alumnos.
- Tabulación de la información en un ordenador estadístico como el SPSS, y donde se definan las variables, sus caracteres y la información recolectada.

- Obtención de estadísticos descriptivos (frecuencias, medidas de tendencia central, medidas de dispersión o variabilidad) y estadísticos inferenciales (análisis factorial, análisis de varianza, análisis de regresión simple o múltiple).
- Es conveniente hacer una validación del instrumento a través de estudios de fiabilidad relativa (Método de dos mitades, Spearman-Brown, Rulon, Guttman, Kuder-Richardson, α de Cronbach), fiabilidad absoluta (Varianza error, error típico de medida, error típico de diferencia de medidas, puntuación verdadera de un sujeto), relación de la fiabilidad con otras variables (Fiabilidad y Longitud o Fiabilidad y Variabilidad), estudios de Validez (Contenido, Predictiva) y Análisis de los ítems (Dificultad, Discriminación u Homogeneidad y Validez).

b) El éxito en los objetivos de una evaluación docente depende, en gran medida, de la utilización de un instrumento fiable y válido, y de la logística establecida para su aplicación. Esta última actividad debe ser estratégicamente planeada, de tal forma que realmente sea considerado como un factor fundamental para el éxito. Para la aplicación del instrumento propuesto en este trabajo, se hacen las siguientes recomendaciones:

- En la aplicación del instrumento, debe participar personal altamente capacitado.
- La aplicación debe estar a cargo del personal de confianza de la Unidad Académica, evitando la participación de los docentes como aplicadores, o incluso, su presencia en el proceso.
- La aplicación debe realizarse en un mismo día a todos los grupos y a todos los alumnos.
- Apoyar con un programa de difusión para motivar la participación de los alumnos y evitar su inasistencia.
- Nombrar a un coordinador de la aplicación del instrumento para concentrar con él la información y los cuestionarios al término del proceso.

- Estratégicamente, el cuestionario debe aplicarse al término del curso, de tal forma que el alumno esté en posibilidades de contar con elementos para dar respuesta a los diversos cuestionamientos.
- Los docentes, deberán ser objeto de un proceso de sensibilización.
- Los resultados deben hacerse llegar directamente a cada docente de manera confidencial.
- Los resultados deben ser útiles en el perfeccionamiento de la institución, de los diversos proyectos, y en particular, de los docentes, ya sea de manera directa o indirecta, a través de programas de formación y capacitación docente, actualización disciplinaria y didáctica y desarrollo de habilidades de liderazgo, conduciéndolo a un perfil deseable.

c) En todo proceso de evaluación debe generarse un ambiente de participación de todos los elementos involucrados, de tal forma que se genere un ambiente evaluativo, en donde todos estén interesados en que los resultados sean utilizados en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, Alfredo (1996), *La evaluación del trabajo académico. Perfiles Educativos. UNAM. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos,* Nº 53-54, México, D. F.

Formato de evaluación docente (1988), Facultad de Enfermería, BUAP, México, Puebla.

GARCÍA RAMOS, José Manuel (1988), *Una aproximación empírica al estudio del constructo: Competencia docente del profesor universitario,* Universidad Complutense de Madrid, España, Madrid.

GIL ANTÓN, Manuel (1994), *La perspectiva del análisis. Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos.*

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Atzcapotzalco, México, D. F.

Informe del Proceso de Evaluación Docente (1988), Archivos de la Facultad de Enfermería de la BUAP, México, Puebla.

LOREDO ENRÍQUEZ, Javier (1988), *Análisis histórico de la educación. Antología del Seminario de Evaluación de la Docencia" del Doctorado en Educación de la Universidad Anáhuac,* México, D. F.

SACRISTÁN, Gimeno y PÉREZ Gómez, A. I. (1998), *Modelos contemporáneos de evaluación. La enseñanza: su teoría y su práctica,* Madrid, Akal.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1996), *Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de las Instituciones de Educación Superior,* México, D. F.

TEJEDOR, F. Javier y MONTERO, Ma. Lourdes (1990), "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario", *Revista Española de pedagogía,* Año XLVIII, Nº 186, España, Madrid.

ZABALZA BERAZA, M. (1990), "Evaluación orientada al perfeccionamiento", *Revista Española de pedagogía, Año XLVIII,* Nº 186, España, Madrid.

ESTUDIO Y PROPUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE, EN EL CAMPO DE LA INSTRUCCIÓN MUSICAL

*Julio Vigueras Álvarez**

RESUMEN

El presente estudio pretende contribuir a la construcción de una reflexión en torno a la evaluación docente en el campo de la enseñanza musical, dado que se detectó que no existen antecedentes en este terreno, en consecuencia, la idea es partir de la evaluación del proceso, para posteriormente relacionarlo con la evaluación del producto. Se propone un instrumento de evaluación que permita categorizar eficientemente los aspectos relevantes de lo que significa el buen desempeño de los docentes en música desde la perspectiva de los discentes.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de las escuelas de arte, la aplicación de programas de evaluación que den cuenta del desempeño docente es prácticamente nula, asimismo, no se le ha asignado importancia alguna al análisis de las diferentes funciones y desempeños de sus profesores; en iguales circunstancias, se encuentran las interacciones entre las funciones y aplicaciones académico-administrativas en el área musical, operando lamentablemente de maneras muy rudimentarias.

* Profesor tiempo completo en la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México. Candidato a Doctor por la Universidad Anáhuac y la Universidad Complutense de Madrid.

Contextualizando, específicamente en las escuelas de enseñanza musical, que es hacia donde se direcciona este estudio, y es el escenario en donde existe la necesidad de dar una firme respuesta al tema de evaluación de la eficiencia del docente, "en función de su alta relevancia para mejorar la garantía de calidad educativa que deben impartirse en los centros educativos", como así lo señala Lathrop y Goodson (1983), por lo anterior y ante la realidad educativa en las escuelas de música, la cuestión es preguntarse cómo adecuar una evaluación docente en un centro en donde no existen antecedentes, ni marco de referencia evaluativo alguno.

La respuesta sería justificar y construir un proceso a través del cual se recogiera e interpretara, formal y sistemáticamente, la información pertinente sobre las características del comportamiento del profesor, con relación a diferentes aspectos como son, entre otros: el manejo del programa educativo, su actualización, eficiencia y eficacia, y en el caso de esta propuesta, vistos desde la perspectiva de los estudiantes.

Si bien existe el peligro de que los discentes puedan sesgar la evaluación como producto de aplicar criterios altamente subjetivos en lugar de juicios de valor adecuados y válidos, sostenidos con la información que se ha obtenido y con ella juzgar hasta qué punto el desempeño del docente ha sido correcto y conocer sus alcances, dimensiones y vigencia, como una buena orientación para la toma de decisiones conducentes a mantener, reformar, cambiar, eliminar, innovar o proyectar elementos relacionados con la eficacia, rendimiento, estilo y pericia del docente, en otras palabras, potenciar, desarrollar y retroalimentar su capacidad instructiva por medio de la evaluación.

El estudio ha sido influido por la postura de De la Orden (1990), quien sostiene que la mejora de la calidad académica consiste en impulsar, motivar y establecer proce-

sos de evaluación sistemáticos, diseñados intencional y técnicamente, de recolección de información, rigurosa y valiosa, válida y fiable, orientados a valorar la calidad y los logros como base para la posterior toma de decisiones de mejoría; por lo anterior este estudio se organizó, en primer lugar, estructurando una sólida y fundamental concepción teórica de la evaluación y, posteriormente, fundamentando cómo se elaboró el instrumento de medida.

Conceptualización de la evaluación docente

La evaluación del docente significa un proceso en el que se obtiene y se interpreta, formal y sistemáticamente la información referente al enfoque de su actuación, seriedad, constancia y profesionalismo, y en particular, cómo responde a la aplicación curricular; por consecuencia, a través de la evaluación se podrían emitir juicios de valor referentes a los productos del proceso-acción, incluso con el fin de reorientar al docente respecto a su desempeño profesional a fin de considerar la innovación y cambio según sea el caso, y de este modo, lograr mantener los aspectos que inciden en el desarrollo y buen desempeño de los docentes. Spencer (1971), plantea que la evaluación debe realizarse con base en el estudio de las posibilidades técnicas y del modo y oportunidad de aprovecharlos del profesor, aumentando así la factibilidad de integrarse más sólidamente a una profunda reestructuración académica, lo que permitiría considerar varios aspectos de manera simultánea, cómo podría ser la planeación de la actuación docente, identificando cómo es su desempeño de cara al currículo y los objetivos institucionales; cómo es su estilo docente y cognitivo, si se esfuerza por estar actualizado, si procede a evaluar de acuerdo a los objetivos y temáticas establecidas, si se apoya y utiliza las herramientas informáticas y didáctico-pedagógicas de manera adecuada en las actividades esco-

lares específicamente programadas; cómo es su formación respecto a las temáticas que imparte; qué métodos y estrategias de refuerzo utiliza; y probablemente, conocer los motivos por los cuales su formación ha sido deficiente, y así estar en mejores condiciones de explicar e interpretar su estilo docente; en síntesis, saber cómo domina el profesor muchos de los aspectos mencionados.

A su vez, Coll (1980), sostiene que un docente eficaz es el que anticipa las posibles dificultades de cada lección antes de su inicio, asegurando la comprensión de los objetivos establecidos, mismos que incrementan lentamente la dificultad de las tareas combinando abstracciones, precisiones y exactitudes. Por otro lado, los estudios de la eficacia docente, según Vidal y Manjón (1992), consideran la evaluación docente "como un conjunto de variables amplias que van más allá de la propia conducta del profesor, haciendo referencia en especial a las cuestiones institucionales, extraescolares, curriculares, etc., apuntalando una visión sistémica a desarrollar en una determinada realidad educativa".

Sobre este tema, Gaviria (1995), sostiene que la evaluación docente es un concepto que proviene de la idea de que en los estudios superiores se oferta un servicio, y del cual, los usuarios tienen derecho a expresar su opinión respecto a su calidad, esto es fundamental y coherente, pensando en el diseño de un buen instrumento que sea fiable y que dé cuenta del rendimiento de un docente, además de reportar una o varias características de la eficiencia del profesor en el aula.

Loredo (1999), considera que "la evaluación de la práctica docente debe de estar encaminada a la búsqueda de un cambio sobre todo de tipo cualitativo, así como a procesos integrales en los que se involucre el docente, en la reflexión de su práctica, conjuntamente con la opinión de otros colegas o pares".

El desempeño docente a sido objeto de innumerables investigaciones, y el constructo por excelencia es la eficacia

docente; Montero (1990), definió este mismo como la actuación del profesorado que ha demostrado, a través de evidencias científicas, resultados contundentes en función del rendimiento del estudiante. Los estudios de Rosenshire y Stevens (1989), categorizaron el estudio del desempeño docente por medio de variables denominadas de proceso, propias del docente y variables de producto, definidas como características del quehacer y resultados de dominio que obtiene y demuestra el estudiante.

La evaluación como un elemento permanente en todo proceso de aprendizaje requiere de medición, como lo apunta De la Orden (1982), "el profesor deberá dirigir su atención a cuestiones como: ¿logré mis objetivos?, ¿cambió la conducta de los alumnos?, ¿fueron efectivos mis procedimientos?, ¿qué destrezas, aptitudes o conocimientos necesitan de más atención?, por lo que es necesario interesarse y averiguar si se siguieron los mejores caminos para lograr los objetivos establecidos". De lo anterior se puede considerar en qué medida la no utilización de los programas o la deficiente utilización de éstos ha condicionado la obtención de los logros instructivos que ha pretendido obtener el profesor, mismos que a su vez deberán de ser medidos con determinadas variables criterio, previamente establecidas.

Cabe preguntarnos entonces, si la eficacia y calidad de un programa están determinadas en parte por la buena selección y desempeño del docente y de cómo éste apoya a sus alumnos a cumplir con el plan de estudios y sus respectivos programas. Ahora bien, sería importante determinar con qué programas, estrategias y herramientas didácticas se apoya el aprendizaje de calidad. Spencer (1971), afirma "que los programas son ayudas que favorecen el desarrollo del proceso metodológico y posibilitan el establecimiento de una comunicación entre el educador y el alumno". En la realización de los estudios musicales, hoy en día han aparecido gran diversidad de herramientas e instrumentos particularmente de la informática educativa, que permiten

reforzar y apoyar el desempeño docente, beneficiando con esto directamente al alumno.

La evaluación de los docentes pretende eficientar la actividad de los mismos, con el firme propósito de modificar la actitud del profesor en el aula. Desde la perspectiva de la investigación evaluativa de Carol H.Weis (1978-18), cualquier tipo de evaluación "debe establecer criterios claros y específicos, ya que para el éxito, reúne sistemáticamente pruebas y testimonios de una muestra representativa de las unidades de que se trate, comúnmente traduce estas mismas a expresiones cuantitativas y los compara con los criterios que se habían preestablecido", ambas dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas.

La problemática de la evaluación de los docentes

La evaluación proporciona datos que permiten reducir la incertidumbre y aclarar las pérdidas y ganancias en que ha incurrido el equipo gestor, incluyendo la toma de decisiones equivocadas con respecto al trabajo docente, así como dar cuenta del comportamiento, rendimiento y responsabilidad real del profesor en el aula, la optimización de los procesos de aprendizaje que sustentan los objetivos principales de la orientación educativa. García Nieto (1987) sostiene que, partiendo de supuestos y concepciones distintas, cada escuela o tendencia concibe la aplicación de la evaluación de muy diversas maneras y de estilos muy particulares. Así pues, ¿cómo podría situarse una evaluación en el terreno de la docencia musical trabajada por medio de la aplicación de un cuestionario si éste sólo mide el logro de objetivos del curso, y si simultáneamente se espera, de manera equivocada, que también pueda medir la competencia docente de un profesor, por ejemplo, de solfeo?, con base en lo antes mencionado, podría ocurrir que al evaluar a los alumnos resulte que estos sí saben solfear. Sin embargo,

surge otra pregunta ¿qué pasaría si han aprendido fuera del aula, en su casa o por otros medios? Al aplicar exámenes departamentales se medirían parte de los objetivos, pero ¿qué es lo que realmente medirían? ¿medirían los objetivos o la competencia del profesor? o ¿se estaría hablando de ambos componentes?

Para decidir la evaluación de la competencia del profesor se debe definir el significado de tales competencias; para así establecer los criterios por medio de los cuales se puede establecer el bajo, mediano o alto grado de rendimiento del docente, e incluso puedan correlacionarse con la medición del rendimiento de los alumnos, ya que si los alumnos saben mucho, es de suponerse que el profesor es bueno, por lo que la identificación de bondad del profesor se podría basar en la cantidad de conocimientos que adquirieron los alumnos, éste puede ser ya un punto de partida. El problema no está en qué es lo que se mide, sino que el discente realice la tarea asignada; si se afirma eso sin ninguna justificación, aparece la amenaza de la invalidación absoluta del trabajo investigativo y evaluativo. El problema es entonces de orden técnico, es decir, diseñar y aplicar un buen instrumento, identificando los criterios para determinar y caracterizar correctamente la competencia del docente, incluyendo la variable de rendimiento de los alumnos que se quiere inferir, correlacionará altamente con algunos otros aspectos del problema que nos llevaría a cuestionar, por ejemplo, si los métodos de enseñanza utilizados por el profesor se basan en el terror y si éste incrementa el rendimiento en su clase a costa de que el alumno aborrezca la enseñanza y los contenidos. Las administraciones educativas definen la competencia de sus docentes a su antojo, siempre buscando el camino más fácil de comprobar, generando gran confusión, aceptando sin conceder que si los alumnos aprendieron no importando el método utilizado, el profesor es bueno, pero, ¿es correcto aceptar tal evaluación? Lo que en realidad se generó en el sistema es una

perturbación, y en consecuencia, tal modelo de evaluación es inadecuado y nada optimizante de origen, pues anula absolutamente las ventajas de optimización dentro del sistema. Por tanto, determinar como un criterio, anteriormente mencionado, señalaría claramente que hay sesgos de ilegitimidad y los resultados de una evaluación en esa línea podrían quedar en la absoluta indefinición.

La escuela cualitativa pretende eventualmente redimensionar la evaluación de la actividad docente apoyándose en la investigación cuantitativa; si bien es cierto que los métodos de esta última (medida de tendencias, análisis causal, etc.) utilizados en la evaluación pueden llevarse al terreno cualitativo (por medio del análisis de correspondencias), es importante conocerlos en primera instancia para así intentar conjuntar ambas dimensiones.

La cualidad docente de "eficacia" está estrechamente relacionada con las características personales y la conducta del profesor en el aula; estos aspectos influyen en las reacciones que el docente provoca en los discentes, por lo que resulta metodológicamente complejo seccionar el propio acto educativo de forma que se pueda decidir la asignación de algunos resultados observados con claridad a elementos objetivables e invariantes de la acción educativa del profesor por una parte, y a las demás causas por otra (Gaviria, 1995).

La instancia de referencia o criterio bien diseñado puede indicarnos si realmente se ha logrado el objetivo; el cuestionario puede ser una buena operacionalización de la meta; entonces lo que podría ser relevante sería diseñar un instrumento que mida lo que en realidad se espera y saber que el resultado es fiable, válido, y que por supuesto, tenga utilidad.

Si bien la calidad es un concepto multidimensional, como lo afirma Peters y cols (1982), ya que existe la calidad como excepción, como perfección o mérito, como adecuación a propósitos, como producto educativo y como

transformación y cambio; el problema es cómo dimensionar y caracterizar estos conceptos a los campos artísticos. Si, por ejemplo, partimos de las obras de arte en la Edad Media y el Renacimiento, éstas no podrían entenderse sin la existencia de una profunda preocupación por la calidad y perfección en aquellos contextos históricos en los cuales la transformación era el sustento básico. Hoy en día, el término "calidad" hace referencia a la excelencia académica o meta obligada que ofrece alternativas y plantea soluciones, aún cuando el origen del término de calidad total apareció de manera relativamente reciente y tiene una connotación de origen empresarial surgida en la década de los setenta, Deming populariza el concepto de calidad total afirmando que "no es un fin en sí mismo, sino un método de gestión cuyo objetivo es mejorar".

El punto no es transferir modelos de manera mecánica, sino ir construyendo una búsqueda de desarrollo y creación de nuevas soluciones, tomando en consideración la mejora de la calidad del docente en aras de adquirir, elevar y orientar la calidad de su propio desempeño, por lo que la evaluación docente puede aportarle buenas guías de ausencia, presencia para así promover su mejor desempeño como educador.

También se considera válido el criterio funcional del mismo docente (auto evaluación) siendo él el propio sujeto de evaluación; puede suceder que el evaluador quiera participar en la elaboración del instrumento para evaluarse a sí mismo, generándose un criterio funcional de la formación del docente y sus aptitudes en torno a su desempeño y superación, de lo cual pueden derivarse formas y estrategias que le orienten como puede mejorar; también habría que preguntarse cómo se da la interrelación en la valoración de los diferentes criterios de evaluación; en tales circunstancias, todo lo anterior son cuestiones relevantes, ya que al contestarlas se obtiene información, y de esta manera, se está en mejores condiciones de dar respuesta a los propósitos de la evaluación.

Las guías para diseñar la evaluación pueden aparecer en las propias instancias del contexto, el proceso, la estructura y la conclusión de todo, es decir, el producto. En principio, es difícil hacer todo al mismo tiempo, porque, como ya se dijo, específicamente en la enseñanza musical en México, no existen referencias.

Popham (1988) plantea que existe gran dificultad para construir instrumentos para realizar la medida de la eficacia docente (a la fecha, en nuestro país, no existe metodología alguna, que de manera pragmática, haya propuesto la evaluación de profesores de instrucción musical).

Cuando se propone realizar una evaluación, se debe precisar por qué, para qué y con qué se va a evaluar; conocer y precisar en qué medida se han satisfecho las necesidades de instrucción con los programas vigentes, es decir, en qué grado estos programas, un tanto peculiares, dado que no tienen más objetivos que poner en contacto a los estudiantes con las temáticas instruccionales para así establecer en qué medida éstos responden o satisfacen diversas necesidades sociales educativas.

Fundamentalmente, en la evaluación de los docentes, se nos permite conocer el manejo que hace el docente del programa, si prescinde de él o cómo funciona actualmente en el aula, también con ella se conoce si éste satisface o no la necesidad educativa social que lo generó, y del resultado evaluativo se puede replantear y modificar el comportamiento del docente, adicionalmente pueden ser identificados diferentes problemas que pueden reportar "x" niveles de desajuste en aspectos adyacentes al desempeño del docente, y actuar en consecuencia.

El objetivo de la evaluación docente

Considerando que si bien la evaluación de los docentes podría estar integrada en los programas de manera continua, también puede resultar necesaria la estructuración de

una evaluación como respuesta a la detección de problemas concretos. Para poder realizarla, es indispensable que la información que se pretende obtener esté estrechamente vinculada a la instrucción previamente seleccionada, o mejor dicho, como lo plantea Pérez Juste (1986), "según el objetivo se podrá diseñar la evaluación", en consecuencia, si se evalúa a los docentes, el diseño a escoger dependerá de la información que se disponga, respecto a los objetivos educativos (que se supone han sido establecidos previamente), mismos que a su vez, reflejarán el papel que juega el profesor; estos objetivos siempre serán la mejor guía para establecer criterios para llevar a cabo una adecuada selección de variables evaluatorias.

La evaluación de los comportamientos docentes implica, según Stenhouse (1984), "la evaluación de recursos humanos, al igual que la de programas o de centros educativos debe enfrentarse desde planteamientos y mentalidad científicos, con actitud investigadora". Partiendo de estas consideraciones, es justo reconocer que la búsqueda de esta información permite precisamente adquirir, e incluso, innovar técnicas evaluativas, ya sean cuantitativas o cualitativas, pero siempre sometidas al rigor metodológico de la ciencia.

Intentando recuperar los conceptos antes explicados, se ha elaborado una propuesta de evaluación docente para los profesores de instituciones de enseñanza musical, en la línea de evaluar el proceso y posteriormente el producto vinculando la eficiencia docente con el rendimiento de los alumnos. La primera propuesta seleccionada para este estudio, evalúa a los docentes a partir de la opinión de los alumnos, para posteriormente valorar la calidad de los resultados del desempeño musical que han adquirido los discentes.

La propuesta evaluativa

La intención de esta propuesta de evaluación es conocer si los procesos educativos aplicados por el docente durante

el **semestre anterior** fueron suficientes, deficientes o si cumplen por encima de la norma establecida en los programas, así como también evaluar el nivel de rendimiento docente desde la perspectiva del alumno. Estos objetivos son los que han guiado la presente propuesta evaluativa, misma que podría impulsar la transformación del centro y hacer evidentes esas mejoras tanto de condiciones internas, como de funcionamiento académico y por supuesto también las relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, aspectos organizativos y funcionales.

El proceso de elaboración y validación del instrumento

En los objetivos del instrumento se propone integrar diversos criterios que pretenden evaluar lo más ampliamente posible a los docentes e identificar cómo y cuáles son sus desempeños en el centro educativo.

Para diseñar este modelo evaluativo se ha requerido la elaboración de escalas valorativas que informen, por ejemplo, si el profesor explica con claridad o si es un buen profesor; en este tipo de indicador, el evaluador, en este caso el alumno, puede tener un gradiente de percepción diferente para cada maestro y diferente entre un alumno y otro, por tanto, este tipo de indicadores debe ser evaluado por medio de una escala uniforme dentro del instrumento elaborado.

Asimismo, para realizar el análisis vinculado a la calidad, eficiencia buen desempeño de los docentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes musicales por medio de la opinión de sus alumnos, F. J. Tejedor y M. L. Montero (1990) sostienen que "no existe un acuerdo unánime de un modelo teórico que explicite entre diferentes variables que definan el constructo calidad docente", por lo que en la búsqueda de medir la funcionalidad, eficacia y coherencia que refleja el profesor en el aula, el

alumno se convierte en un actor protagónico en el proceso de percepción de ciertos factores, ya que él es el usuario de los servicios docentes en el centro, por lo que partiendo del nivel de satisfacción del discente, se podrá ver reflejada la evaluación de factores, atribuidos al centro en su totalidad, quedando así incluidas las particularidades de cada una de las carreras que se imparten en determinado centro de enseñanza musical.

Con las consideraciones anteriores, se pretende llegar al establecimiento de criterios, dimensiones o variables que se contemplan en el estudio para así desarrollar la evaluación de los docentes.

De la Orden y cols. (1993), plantean que más que la construcción de nuevos tests o nuevos tipos de ítems, lo importante es la adecuación, la cual depende del conocimiento que se tenga del objeto de estudio, en este caso, de los docentes en música, por lo que al diseñar un instrumento, éste debe buscar la evidencia de destrezas fundamentales y puntuales características en el quehacer instruccional de la docencia musical; por tanto, el establecimiento de mecanismos y diseños para proceder a realizar la evaluación, ha estado pensada de acuerdo a la necesidades locales y para responder a circunstancias específicas (Carr, 1986).

Para validar el instrumento propuesto, se procedió a derivar indicadores y constantes, estructurándose una escala de diferentes valores numéricos y criterios de relevancia que permitirán medir los indicadores. Con la obtención de las medias por materias y las globales, se llegará a comprobar el nivel de relevancia de las diferentes categorías establecidas en la evaluación docente.

Se ha estimado que la amplitud y categorización del instrumento son adecuadas, teniendo como intención permanente, que éste sea claro y objetivo, y que los indicadores respondan ampliamente a los contenidos de las categorías seleccionadas, se ha intentado también que el lenguaje de los reactivos sean claros.

Por lo anterior, no se ha pretendido incluir numerosos criterios, se han escogido los más representativos y adecuados a la actividad docente y se han realizado adaptaciones de algunas de las características propias de la enseñanza musical, por lo que se han generado algunas categorías y subcategorías de diversos aspectos anteriormente citados.

Los indicadores seleccionados son:

1. Cumplimiento de obligaciones.
2. Planeación y dominio de la materia.
3. Competencia profesional.
4. Metodología de la enseñanza.
5. Interacción con los alumnos.
6. Recursos y prácticas.
7. Adecuación de evaluación.

Con lo expuesto anteriormente, este estudio de evaluación de docentes se propone sea realizado sobre la base de la opinión de los alumnos y se intenta tener cuidado con la subjetividad para establecer los criterios para sustentar si lo que realiza el docente es lo adecuado y si su desempeño, al enseñar, también lo es.

En la búsqueda de medir la funcionalidad, eficacia y coherencia que refleja el profesor en el aula, el alumno se ha convertido en un actor protagónico en el proceso de percepción de los factores, ya que el alumno es el usuario de los servicios del centro y particularmente de cada uno de sus maestros, por esto es en su nivel de satisfacción, donde podrá verse reflejada la evaluación de factores atribuidos al centro en su totalidad, pero con las particularidades de cada carrera. Vale la pena insistir que las instancias del centro educativo pueden pensar que están dando respuestas satisfactorias o reportando un buen nivel de rendimiento en término de logros, y reportar un bajo nivel de satisfacción de su alumnado. Por ello, se considera que la evaluación propuesta va dirigida centralmente a promover la mejora permanente, fomentando innovacio-

nes a los planes, desarrollando el campo de la experimentación sobre nuevos sistemas, técnicas y modelos evaluativos y contribuyendo a la concientización del profesorado.

El modelo pretende identificar cuál es el nivel del profesor de una forma directa, y así determinar qué opinión y en qué área de la instrucción les parece a los discentes más favorable para determinados profesores que a otros respecto a los mismos factores, los cuales incluyen las siguientes categorías o dimensiones:

CATEGORÍAS E INDICADORES DE EVALUACIÓN

Indicadores administrativos:

1. Cumplimiento de obligaciones
1.1 Puntualidad
1.2 Asistencia

Indicadores académicos:

2. Planeación y dominio de la materia
2.1 Hace un buen desarrollo de su programa
2.2 Realiza una adecuada prparación técnica y práctica de la materia que imparte
2.3 Organiza y prepara su clase
2.4 Especifica la bibliografía del curso
2.5 Presenta y explica el programa al inicio del curso

3. Competencia profesional
3.1 Relaciona los conocimientos musicales con otras disciplinas
3.2 La información que maneja es actualizada
3.3 Domina la materia
3.4 Tiene un buen dominio metodológico y pedagógico
3.5 Interactúa adecuadamente con sus alumnos
3.6 Es reconocido en la práctica profesional
3.7 Tiene trabajos publicados (discografía)
3.8 Detecta si cometes errores al ejecutar tu material

4. Metodología de la enseñanza

4.1 Es clara su exposición
4.2 Induce a la reflexión
4.3 Aplica ejercicios prácticos
4.4 Utiliza recursos y materiales adicionales
4.5 Promueve actividades y tareas de apoyo
4.6 Tiene claridad expositiva
4.7 Es entusiasta
4.8 Afirma conocimientos
4.9 Es autoritario

5. Interacción con los alumnos

5.1 Se interesa por el alumno
5.2 Toma en cuenta la opinión del alumno
5.3 Es accesible con el alumno
5.4 Motiva y promueve la participación del estudiante
5.5 Se interesa en las temáticas expuestas
5.6 Manifiesta interés porque los alumnos lo consulten
5.7 Realiza seguimiento del aprendizaje del alumno
5.8 Respeta las diferencias ideológicas
5.9 Te sugiere ejercicios técnicos específicos que te ayuden a superar dificultades para ejecutar determinado pasaje musical

6. Recursos y prácticas

6.1 Estimula la participación del alumno
6.2 Propicia un ambiente favorable de trabajo
6.3 Su exposición la apoya con recursos didácticos
6.4 Vincula la teoría con ejemplos prácticos
6.5 Aplica y sigue el programa
6.6 El profesor tiene evidentes limitaciones con el aspecto teórico
6.7 Sabe resolver problemas técnicos en el instrumento
6.8 Ejemplifica y posteriormente te permite tocar o sólo se pone a tocar, infiriendo que tú vas a aprender simplemente observándolo
6.9 Mantiene un ritmo sotenido de enseñanza o se estanca
6.10 Sabe mantener el ritmo
6.11 Explica el por qué tu ejecución es incorrecta
6.12 Da explicaciones claras y precisas

7. Adecuación de la evaluación

7.1 Existe congruencia entre el examen los temas expuestos y los objetivos programados

7.2 Obtiene información acerca de las necesidades de los alumnos

7.3 Retroalimenta al alumno en las áreas fuertes y débiles en su avance con relación al curso

7.4 Evalúa sistemáticamente las lecciones anteriores

8. Pregunta abierta (ítem global)

PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES

Presentación

El propósito de que colabores contestando este cuestionario es conocer tu opinión respecto al desempeño académico desarrollado por tu profesor durante el curso. Deseamos contar con información para retroalimentar la actuación de los maestros tomando en cuenta la opinión de los alumnos.

Tu participación honesta y objetiva, contribuirá al propósito de mejorar el proceso instructivo en tu escuela, lo cual redundará en que puedas recibir una mejor educación profesional.

Agradecemos ampliamente tu colaboración.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DOCENTE

Área o carrera que cursas .....
Semestre que cursas .....
Sexo .....
Rango de edad: 9 a 13 ( ) 14 a 17 ( ) 18 a 21 ( ) 22 a 30 ( ) más de 31 ( )
Nombre de la materia .....
Nombre del profesor .....

Instrucciones: con este instrumento podrás evaluar a un profesor, de cualquiera de las materias del último semestre que acabas de cursar, la escala valorativa es de menor a mayor calificación (el 6 indica el grado más bajo y el 10 el grado más alto); encierra con un círculo tu calificación; algunas preguntas han requerido precisar sus opciones de respuesta de la escala, la cual siempre aparecerá antes de la o las preguntas.

Calificación	6	7	8	9	10
	pésima(o)	malo(a)	deficiente	buena(o)	excelente

1. La asistencia del profesor es	6	7	8	9	10
2. Su puntualidad es	6	7	8	9	10
3. Cómo desarrolla su programa	6	7	8	9	10
4. Realiza una adecuada preparación técnica y práctica de la materia que imparte	6	7	8	9	10
5. Especifica la bibliografía del curso	6	7	8	9	10
6. Presenta y explica el programa al inicio del curso	6	7	8	9	10
7. Hace buen uso del tiempo de clase	6	7	8	9	10
8. Relaciona los conocimientos musicales con otras disciplinas	6	7	8	9	10
9. La información que maneja está actualizada	6	7	8	9	10

Calificación	6	7	8	9	10
	pésima(o)	malo(a)	deficiente	buena(o)	excelente

10. El dominio de la materia es	6	7	8	9	10
11. Su dominio metodológico y pedagógico es	6	7	8	9	10

Calificación	6	7	8	9	10
	nunca	casi nunca	regular-mente	casi siempre	siempre

12. Interrelaciona e interactúa adecuadamente con el alumno 6 7 8 9 10

Calificación	6	7	8	9	10
	en lo absoluto	poco(s)	más o menos	bastante	muchísimo(s)

13. Es reconocido en la práctica profesional 6 7 8 9 10
14. Tiene trabajos publicados (discografía) ... 6 7 8 9 10

Calificación	6	7	8	9	10
	nunca	casi nunca	regular-mente	casi siempre	siempre

15. Detecta si cometes errores al ejecutar tu material musical, ya sea técnico o una obra musical del programa 6 7 8 9 10
16. Es clara su exposición 6 7 8 9 10
17. Induce a la reflexión 6 7 8 9 10
18. Aplica ejercicios prácticos musicales 6 7 8 9 10
19. Utiliza recursos y materiales adicionales . 6 7 8 9 10
20. Promueve actividades y tareas de apoyo .. 6 7 8 9 10
21. Tiene claridad expositiva 6 7 8 9 10
22. Es entusiasta 6 7 8 9 10
23. Afirma conocimientos 6 7 8 9 10
24. Es autoritario 6 7 8 9 10
25. Se interesa por el alumno. 6 7 8 9 10
26. Toma en cuenta la opinión del alumno . 6 7 8 9 10
27. Es accesible con el alumno 6 7 8 9 10

28. Motiva y promueve la participación del estudiante	6	7	8	9	10
29. Se interesa en el progreso técnico musical del alumno	6	7	8	9	10
30. Manifiesta interés porque los alumnos lo consulten	6	7	8	9	10
31. Realiza seguimiento del aprendizaje del alumno	6	7	8	9	10
32. Respeta las diferencias ideológicas	6	7	8	9	10

Calificación	6	7	8	9	10
	nunca	casi nunca	regular-mente	casi siempre	siempre

33. Te sugiere ejercicios técnicos específicos que te ayuden a superar dificultades para ejecutar determinado pasaje musical	6	7	8	9	10
34. Estimula la participación del alumno	6	7	8	9	10
35. Te fundamenta porque te sugiere tal interpretación musical (tempo, fraseo, dinámica, estilo, acentuación, respiraciones)	6	7	8	9	10
36. Su exposición la apoya con recursos didácticos adecuados	6	7	8	9	10
37. Vincula la teoría con ejemplos prácticos	6	7	8	9	10
38. Aplica y sigue el programa	6	7	8	9	10

Calificación	6	7	8	9	10
	Pésima(o)	malo(a)	deficiente	buena(o)	excelente

39. Aplica y sigue el programa	6	7	8	9	10

Calificación	6	7	8	9	10
	nunca	casi nunca	regular-mente	casi siempre	siempre

40. Sabe resolver problemas técnicos en el instrumento 6 7 8 9 10

41. Ejemplifica y posteriormente te permite tocar, o sólo se pone a tocar infiriendo que tú vas a aprender simplemente observándolo 6 7 8 9 10

Calificación	6	7	8	9	10
	pésima(o)	malo(a)	deficiente	buena(o)	excelente

42. Mantiene un ritmo sostenido de enseñanza o se estanca 6 7 8 9 10

43. Sabe mantener el ritmo musical 6 7 8 9 10

44. Explica porque tu interpretación es incorrecta. 6 7 8 9 10

Calificación	6	7	8	9	10
	nunca	casi nunca	regular-mente	casi siempre	siempre

45. Su oído musical es 6 7 8 9 10

46. Existe congruencia entre la técnica musical que te propone y los resultados interpretativos 6 7 8 9 10

47. Te apoya cuando estás preparando un obra de solo musical en tu instrumento 6 7 8 9 10

48. Retroalimenta al alumno en las áreas fuertes y débiles en su avance en relación al curso 6 7 8 9 10

49. Evalúa sistemáticamente las lecciones anteriores 6 7 8 9 10

50. Expresa de manera abierta tu opinión respecto al docente evaluado y también, si es que lo consideras necesario, indícanos, si observas omisiones en la forma que se ha propuesto esta evaluación de los docentes, exprésalo en el siguiente espacio: _____

_____

Gracias por tu interés y el tiempo para responder esta encuesta, así como tus comentarios.

Forma de codificación

Para elaborar y obtener los resultados de inicio, es necesario construir una tabla que nos permita apreciar un análisis descriptivo inicial y en el que se observen las diferencias sustanciales entre los docentes en todas y cada una de las dimensiones consideradas; se requiere, también, buscar los contrastes estadísticos, como pueden ser los límites de confianza o de error entre las cifras que se presentan para destacar las diferencias que separan la percepción de los alumnos respecto a la eficiencia de los profesores, esto se podrá observar por medio de las cifras relacionadas y obtenidas con relación al instrumento, a las áreas, a las carreras, etcétera.

Estos serían, a grandes rasgos, los aspectos más relevantes para la evaluación de los docentes, encontrando comparativamente las diferencias sustanciales y las deficiencias importantes entre el profesorado del centro seleccionado.

Conclusión

Esta propuesta es **un primer acercamiento** a la evaluación de los docentes en música, por lo cual, su enfoque valorativo aterriza en la línea descriptivo-cualitativo.

Este artículo presenta, fundamentalmente, la propuesta de un instrumento que pueda permitir la obtención de resultados que pongan de relieve todos aquellos aspectos

buenos y negativos del desempeño de los docentes en la instrucción musical.

El instrumento confeccionado intenta otorgar garantías para la evaluación de los docentes de escuelas de música, se espera que éste cumpla con el rigor de ser fiable y válido, y que aplicado a la evaluación y análisis de los datos que se obtengan, permita la valoración, síntesis e interpretación adecuadas en este campo de la instrucción.

Después de valorar los datos obtenidos, se puede pasar al diseño de la corrección de las difuncionalidades encontradas, e incluso, el contenido del instrumento propuesto, bien puede permitir, pronosticar la obtención de mejores rendimientos docentes, y orientar la toma adecuada de decisiones para la mejora, en la que podrían quedar integradas, por ejemplo, acciones tales como: asesorías, cursos de superación académica, talleres, guías de trabajo, promoción de la cultura de la evaluación, elaboración de nuevo material didáctico, y desde luego, un proceso de renovación curricular continua, entre otros.

Referencias

Aguilar Sahagún, Guillermo (1991), *Evaluación de docentes. Perfiles Educativos,* núms. 53-54, julio-diciembre, pp. 14-16, México, CISE-UNAM.

Angulo, Moreno, F., Fernández, Sánchez, J. y Martínez Arias, M. R. (1987), *Cuestionario de evaluación del profesorado de la universidad Complutense: fiabilidad, validez e invariabilidad transituacional,* Inst. de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Carr, C. (1982), "Cost-benefit analysis in educational evaluation", en *Studies in education evaluation,* V, VIII, Gran Bretaña.

Coll. C. (1990), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento,* Barcelona, España, Paidós.

Debesse Maurice (1980), "Una función cuestionada", en *La función docente,* Tratado de Ciencias Pedagógicas Coord.

Debesse M. y Mialaret G. Cap 1. pp. 11-28. Barcelona, España, Oikostau, S. A.

DE LA ORDEN HOZ, A. (1990), *Evaluación, selección y promoción del profesor universitario, Rev. Complutense de Educación Vol. 1 (1)* Madrid, España.

———— (1995), *Hacia un modelo para evaluar la calidad universitaria,* CAISE, Universidad Anáhuac, México.

———— (1985), *La investigación sobre la evaluación educativa. Revista Sobre Investigación Educativa, España.*

———— (1996), Notas de clase, Seminario: Modalidades de Intervención Educativa, Universidad Anáhuac, México.

———— (1985), "Modelos de evaluación universitaria", *Revista Española De Pedagogía,* Nº 169-70-87, España.

———— (1988), *La calidad y evaluación de la enseñanza universitaria. Actas del Congreso Internacional de Universidades,* pp. 531-541, Madrid, España.

———— (1993), "Influencia de la evaluación del aprendizaje'", en *La eficacia de la enseñanza, Revista Investigación Educativa,* Núm. 22, España.

———— (1982), *La evaluación educativa. Concepto, característica y funciones. Docencia-Proyecto CINAE,* Buenos Aires.

———— (1969), "Evaluación del rendimiento educativo y la calidad de la enseñanza", *Revista de Educación,* XVIII: 206.

DE MIGUEL, M. (1994), "Paradigmas de investigación educativa", *Revista de Educación,* núm. 6, pág. 60-77, España.

Annals of the American of Political and Social Science, vol. 1, 373: 1-15.

FERNÁNDEZ, Alfredo (1991), "La evaluación del trabajo académico", en *Perfiles Educativos,* núm. 53-54, julio diciembre. 14-16, México, CISE-UNAM.

FERNÁNDEZ, BALLESTEROS, R. y CARROBLES, A. (1981), *Evaluación conductual,* Madrid, España, Pirámide.

FERNÁNDEZ , A. L. (1987), "La evaluación del trabajo académico", *Perfiles Educativos,* núm. 53-54, pp. 20, 14-17, México, CISE-UNAM.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Juan (1987), *La evaluación de la enseñanza universitaria,* Inst. de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

GAVIRIA SOTO, José Luis (1996), Evaluación docente. Ponencia presentada en el *Seminario sobre Evaluación de la Calidad Universitaria,* CAISE 24, 25 febrero, Universidad Anáhuac, México.

GARCÍA RAMOS, J. M. (1989), "Evaluación de la eficacia docente", en *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones,* Madrid, España.

LOREDO ENRÍQUEZ, Javier (1999), "Evaluación docente en la Universidad Anáhuac", en Mario Rueda y Monique Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?,* México, UNAM-CESU.

LLARENA DE THIERRY, Rocío (1991), "Evaluación del personal académico", en *Perfiles Educativos,* Núms. 53-54, julio-diciembre, México, UNAM-CISE.

MARSH, H. W.(1982), *Validity of students evaluations of college teaching: a multitrait-multimethod analysis, Journal of Educational Psychology,* Nº 74, pp. 264-279, EU.

MUNICIO, Pedro (1955), "Calidad total y reingeniería de procesos", *Revista Organización y Gestión Educativa,* Núm. 3, pág. 4, España.

PEÑA, Antonio (1991), "Evaluación en la UNAM, la investigación", en *Perfiles Educativos,* Núm. 53-54, julio-diciembre, pp. 30-34, CISE-UNAM.

PÉREZ GÓMEZ (1989), "Modelos contemporáneos de evaluación" en *La enseñanza: su teoría y su práctica,* Madrid, Akal, pp. 426-449.

PÉREZ JUSTE, R. (1986), *Evaluación de los logros escolares,* Madrid, UNED.

PETERS, R. S. y Cols. (1987), *The concept of education,* Londres, Routledge y Kegan Paul.

POPHAM, W. J. (1983), *Evaluación basada en criterios,* Madrid España, Magisterio Español.

ROSENSHIRE, B. y STEVENS, R. (1986), *Teaching Functions,* en M.C Wittrock Handbook of Research on Teaching (N. Y. Mac Millan: versión Española en Madrid, Paidós Educador, 1989, MEC).

RUEDA BELTRÁN, Mario y NIETO GUTIÉRREZ, Javier (1996), *La evaluación de la docencia universitaria,* México, Facultad de Psicología, UNAM.

SACRISTÁN, Gimeno, PÉREZ GÓMEZ (1989), "El profesor y la formación del profesorado", en *La enseñanza: su teoría y su práctica,* Madrid, Akal, pp. 23-42.

SCHUMANN, E. (1969), *Evaluating program, symposium. Urban Review,* III Núm. 4, p. 16.

SPENCER, R. (1971), *Evaluación,* Buenos Aires, M. D. Hermes.

STENHOUSE, L. (1975), *Investigación y desarrollo del currículum,* Madrid, Morata, 2ª ed.

TEJEDOR, Javier, F. (1990), "La evaluación del profesorado en la Universidad De Santiago", *Revista Española de Pedagogía,* año XLVIII, Nº 186, mayo-agosto, España.

TEJEDOR, Javier, F, MONTERO, Lourdes.(1990), "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario", en *Revista Española de Pedagogía,* año XLVIII, Nº 196, mayo-agosto, España, pp. 259-279.

TEJEDOR, F. J., CASTRO, C. y MINGUEZ, C. (1988), *Evaluación del profesorado universitario por los alumnos. Studia Pedagógica,* 20, España, pp. 73-134.

TOURON, Javier (1989), *La validación de constructo: su aplicación al CEED (cuestionario para la evaluación docente),* Bordón, Vol. 41. Nº 4.

VIDAL J. G. y MANJÓN, D. G. (1992), *Evaluación e informe psicopedagógico, una perspectiva curricular",* España: EOS.

WEIS, C. H. (1978), *Investigación evaluativa,* México, Trillas, p. 18.

EVALUACIÓN DOCENTE EN CURSOS DE POSGRADO DE INGENIERÍA IMPARTIDOS POR VIDEOCONFERENCIA

Teresa Inestrillas Zárate *

RESUMEN

La videoconferencia está siendo aceptada por las instituciones educativas como un medio útil para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto nos lleva a investigar en torno a todas las actividades que involucra la educación a distancia.

Uno de los aspectos primordiales en la conformación de un modelo de intervención adecuado a las necesidades y características de la educación a través de videoconferencia, es contar con la aplicación de un sistema que evalúe al profesor dentro de este entorno virtual. El sistema de evaluación diseñado para este fin está constituido por varios instrumentos, en ellos se recaba información a partir de los distintos participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que permite establecer un amplio panorama sobre el desarrollo del curso y aprobar o modificar la práctica que se está dando con la educación a distancia.

INTRODUCCIÓN

Desde hace aproximadamente veinte años, numerosos autores anunciaron el advenimiento de la sociedad de la

* Docente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Anáhuac. Candidata a Doctor por la Universidad Anáhuac y por la Universidad Complutense de Madrid.

información como un conjunto de transformaciones económicas y sociales que cambiarían la base material de nuestra sociedad.

Uno de los fenómenos más espectaculares asociados a este conjunto de transformaciones, es la introducción generalizada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de la vida, lo que está provocando cambios en la manera en que las personas realizan actividades como trabajar, divertirse, relacionarse, aprender y hasta pensar.

Con el rápido advenimiento de los avances en la tecnología y los cambios que se han dado en el contexto educativo, las instituciones de enseñanza tienen el reto de absorber dichas innovaciones y aprovecharlas para incrementar la oferta educativa. Muchas instituciones están respondiendo a este reto desarrollando programas de educación a distancia, la cual, básicamente, se lleva a cabo cuando un profesor y uno o más estudiantes están separados físicamente y cuentan con algún tipo de tecnología para comunicarse entre ellos; este tipo de programas pueden llegar a aquellos que tienen alguna desventaja en cuanto a tiempo, distancia o alguna discapacidad física; en algunos casos, puede proporcionar a los adultos una segunda oportunidad para "asistir" a la universidad.

La videoconferencia ofrece nuevas posibilidades a las escuelas, institutos y universidades: instrucción formal, cursos, seminarios, tutoriales, colaboración entre varias instituciones, actividades profesionales, eventos comunitarios, etcétera.

En 1997, el Centro Avanzado de Ingeniería y Tecnología de la Universidad Anáhuac (CADIT) inició el desarrollo de algunos de sus cursos de maestría y doctorado a través de la videoconferencia. Entre las principales razones que motivaron la aplicación de esta modalidad educativa en el CADIT se encuentran: la ampliación de la cobertura geográfica de la labor docente de los catedráticos mejor calificados, el

enriquecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje con el uso de diferentes tecnologías y el uso vanguardista de la tecnología en la educación. Su implantación ha permitido que los programas sean cursados simultáneamente por alumnos en la Universidad Anáhuac, Campus Norte, y por estudiantes remotos localizados en Puebla y en Mérida, así como recibir cursos desde la Universidad de Arizona, en Texas.

En el CADIT, la educación por videoconferencia ha conllevado para profesores y alumnos ciertas exigencias, ya que la mayoría de los participantes no contaban con experiencias previas en esta modalidad. Para tener éxito en el sistema por videoconferencia, los participantes han tenido que adaptar cada una de las actividades que les corresponden en el proceso. Los cambios se han dado desde la forma en la que docentes y alumnos se comunican en clase, hasta aspectos que involucran hábitos de estudio y de exposición ante el grupo.

En las siguientes secciones de este documento se abordan distintos puntos que van desde aspectos referentes a la videoconferencia, la forma como se utiliza para enseñar, las características que deben tener todos los participantes, así como las técnicas para la intervención educativa mediante este paradigma. Finalmente, se presentan los instrumentos de evaluación, incluyendo su desarrollo, asimismo, se exponen los conceptos teóricos que los fundamentan y el modelo educativo utilizado en las videoconferencias ofrecidas en los posgrados del CADIT.

Educación por videoconferencia

Una videoconferencia se puede definir como la interacción en tiempo real entre dos o más participantes remotos que intercambian señales de audio y video. En general, el término se emplea para referirse a la interacción comunicativa basada en la imagen en movimiento y el sonido

entre dos o más personas distantes físicamente, pero coincidentes en el tiempo, y que utilizan recursos tecnológicos diversos. Los satélites de comunicaciones, la fibra óptica, las microondas, las redes informáticas y las líneas telefónicas, son canales de transmisión asociados a las videoconferencias. Cámaras, reproductores de video, micrófonos, computadoras y servidores, suelen ser utilizados para producir y codificar la señal de una videoconferencia entre lugares remotos. Además, pueden emplearse otras herramientas de apoyo, como pizarrón electrónico, entornos de trabajo colaborativo soportado por computadora, clientes *World Wide Web* sincronizados para visitas guiadas, etcétera.

La principal tecnología pedagógica utilizada en este tipo de enseñanza, es el aprendizaje cooperativo, definido como "un proceso de aprendizaje que destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como de profesores" (Hiltz y Turoff, 1993). El aula virtual es un entorno educativo que intenta facilitar el aprendizaje cooperativo entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre los propios profesores y entre una clase y comunidades más amplias, tanto académicas como no académicas. Es, además, un entorno de enseñanza-aprendizaje basado en un sistema de comunicación mediada por una computadora: comprende espacios cibernéticos para las clases, la biblioteca, el cubículo del profesor para la tutoría personalizada, el seminario para actividades en pequeños grupos, el espacio de trabajo cooperativo, etc. Para las instituciones educativas, la importancia de la videoconferencia radica en su capacidad de poder hacer llegar a un mayor número de estudiantes, profesores e investigadores, conferencias, cursos de especialización, programas de posgrado, tanto de la propia institución como la de otras, ya sean nacionales o extranjeras.

Hace algunos años, los medios tradicionales de educación a distancia eran pasivos y proporcionaban una interacción mínima entre los participantes. Sin embargo, con

los avances tecnológicos, es posible aminorar el sentimiento de aislamiento y la falta de un ambiente estimulante y cooperativo de aprendizaje. El objetivo es crear los canales de comunicación adecuados para que, en la medida de lo posible, el acercamiento entre el profesor y los alumnos se asemeje al que existe en un aula real.

Las diferencias físicas, que por obvias razones existen entre una clase virtual y una tradicional, llevan a los participantes a modificar la forma en la que realizan sus funciones en un método y en otro. Impartir un curso por videoconferencia no significa que un profesor no prepare clase o que no aplique exámenes o que un alumno no haga tareas: lo que cambia no es la actividad sino la forma como se implanta para adecuarla al sistema remoto.

Considerando estas diferencias, a continuación se describen brevemente los papeles de cada uno de las personas que intervienen en la educación por videoconferencia y los retos que debe enfrentar cada uno de ellos para que su participación contribuya al buen funcionamiento del proceso.

Coordinadores académicos. Los coordinadores académicos se encargan de diseñar los planes y programas de estudio para los programas de posgrado del CADIT, independientemente del contexto en el que se imparten. Ellos y cada profesor deben adaptar la forma en la que se impartirán los programas de los cursos, dependiendo de la modalidad en la que se vaya a desarrollar la materia. Las ventajas y limitaciones no deben medirse únicamente en términos de la presencia del profesor dentro del salón de clases, sino también en términos del equipo con el que cuenta un alumno durante la clase y de las posibilidades de comunicación que éste le ofrece. Como consecuencia, en algunos casos la educación a distancia presenta desventajas, y en otros, proporciona al alumno mayores oportunidades de aprendizaje durante la sesión.

Estudiantes. Cuando un alumno toma un curso por videoconferencia, la participación que tenga durante la

sesión tendrá especial relevancia en su formación y en la de sus compañeros, porque la experiencia de los participantes que habitan en distintos puntos geográficos y trabajan en distintos sectores productivos resulta de gran valor para el auditorio. Un alumno pasivo, que sólo se concreta a escuchar, puede perder la atención fácilmente en este sistema de educación a distancia, ya que para el profesor en un punto remoto le resulta difícil detectar cuando éste no está interesado o incluso si no está físicamente en el aula, ya que hay que estar moviendo las cámaras para poder abarcar a todos los alumnos. Además, cuando la instrucción se da a distancia, se requieren de esfuerzos adicionales por parte del alumno, ya que al estar en posiciones remotas tienen muy pocas oportunidades de interactuar con el profesor fuera de clase.

Es básico que los estudiantes entiendan y apliquen los nuevos patrones de comunicación que se utilizarán en el curso, aunque muchos de ellos ya estén familiarizados con la tecnología. Los que no tengan experiencia deberán solicitar asesoría sobre los aspectos que desconozcan para evitar atrasarse en el curso por desconocimiento de los medios de interacción.

Profesor. Las funciones del docente cambian cuando debe desarrollar sus actividades en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje: debe realizar una serie de precisiones a su tarea. Debe ser capaz de cambiar sus estrategias de comunicación, pues es distinto hablar a un auditorio presencial que hacerlo a un auditorio virtual. El sistema exige más planeación, más detalle en la selección de casos y ejercicios, utilización adecuada del lenguaje, etc. Debe encontrar la forma para que todos los estudiantes tengan un papel activo en el curso y que se responsabilicen en forma independiente de su aprendizaje. También debe transmitir a los alumnos las diferencias que presenta la videoconferencia. El profesor debe cuantificar la cantidad de contenido que puede darse efectivamente durante la sesión, considerando

que la presentación a distancia normalmente consume más tiempo, que el ocupado cuando no tiene alumnos remotos. Debe diversificar las actividades del curso, mezclando las presentaciones con discusiones y ejercicios para resolver por los alumnos así como evitar lecturas muy extensas durante la sesión. Es necesario que centre la atención en los estudiantes y no en el funcionamiento del sistema, por lo que debe estar capacitado en cada una de las herramientas con las que cuenta en la sala para no distraerse en el manejo de estos dispositivos.

Debido a que la conexión incrementa el tiempo que el sonido tarda en llegar de una sala a otra, es importante que el profesor sea conciso, que utilice frases cortas y cohesivas y que plantee preguntas directas y de respuestas cortas: de esta forma disminuye la posibilidad de que el alumno pueda distraerse y perder comentarios relevantes.

Uno de los principales apoyos con el que cuenta un profesor en un aula tradicional es la percepción visual que tiene de los alumnos; de un vistazo puede ver quién está atento y quién no, quién está tomando notas o quién está leyendo algo ajeno al curso, quién está confundido, frustrado, cansado o aburrido. El instructor, consciente o inconscientemente, está recibiendo todas estas señales que le ayudarán a ir determinando el rumbo de la clase para ajustarse a las necesidades del grupo durante una sesión en particular. La videoconferencia dificulta detectar visualmente estos indicadores, por lo que el profesor deberá procurar la participación de todos los alumnos.

Facilitador. El facilitador actúa como puente entre los estudiantes y el profesor. Se trata de una persona que conoce la asignatura y que habita en el mismo lugar que los alumnos remotos. Es recomendable que el facilitador asista a algunas de las sesiones para familiarizarse con el estilo del curso y poder asesorar adecuadamente a los alumnos. Para ser efectivo, el facilitador debe ser capaz de entender a los estudiantes e interpretar las expectativas del instructor, si-

guiendo en todo momento las directivas establecidas por el mismo. En sitios donde el presupuesto y la logística lo permitan, la presencia del facilitador debe incrementarse para facilitar la enseñanza.

Equipo de soporte. Estos profesionales se ocupan de los detalles administrativos y técnicos para el éxito del programa. Los programas de educación a distancia deben apoyarse en un grupo que se encargue de proporcionar los servicios adecuados para el registro de estudiantes, duplicación y distribución de los materiales, administración de los recursos técnicos, procesamiento de calificaciones, etc. y, por otro lado, requieren de técnicos especializados para el buen funcionamiento del equipo.

Modelo de intervención

El CADIT cuenta con profesorado altamente calificado y experimentado, tanto en el área docente como en el profesional. Sin embargo, dadas las diferencias de la educación por videoconferencia, no se puede soslayar que la incorrecta aplicación del modelo de intervención o la utilización de un modelo inadecuado puedan ocasionar el fracaso del curso y el desprestigio el programa. La utilización de esta nueva tecnología debe llevarse a cabo con mucho cuidado y conviene estar al pendiente de los requerimientos de mejora.

Una de las formas con las que se puede obtener retroalimentación sobre los resultados del modelo es mediante el diseño y la aplicación de un sistema de evaluación. Dicho sistema orienta tanto a los profesores como a todos los involucrados en el programa respecto al éxito del modelo que se está utilizando para la intervención.

Dadas las características tan peculiares del sistema de videoconferencia, de las funciones que realizan los distintos participantes en la instrucción, del equipo con el que se

cuenta y de las formas de comunicación del profesor con sus alumnos, a continuación se exponen algunas de las técnicas que ya se han aplicado en los cursos, que serán valoradas cuando se tengan resultados de las evaluaciones.

Aprendizaje del grupo con el profesor. Se ha tenido especial cuidado de no reproducir el modelo tradicional con el efecto multiplicador de los medios: educación para muchos grupos, para muchos alumnos, en muchos sitios, al mismo tiempo, ya que se pretende tratar de mantener la política del CADIT de una educación lo más personalizada posible. Las aulas virtuales asignadas para el CADIT cuentan con el equipo necesario para que el profesor pueda comunicarse con los alumnos remotos y con los dispositivos para la transmisión del material utilizado durante y para la sesión.

Dado que las clases se llevan a cabo en tiempo real, el material y los comentarios del profesor deben estar cuidadosamente planeados tanto en contenido como en tiempo para exponerlos. Cabe mencionar que el conocimiento que se imparte en las áreas relacionadas con la ingeniería tiene ciertas peculiaridades que hacen difícil su exposición por este medio, ya que algunos temas involucran desarrollos matemáticos, aplicaciones de fórmulas, utilización de programas de cómputo, etc. Cuando se trata de una asignatura en la que la interacción entre el profesor y el grupo es mediante el diálogo, la comunicación por videoconferencia se facilita. Por el contrario, cuando se requiere que el alumno siga el desarrollo de alguna práctica, la videoconferencia no constituye el medio ideal para esta situación.

Para cada uno de los cursos se cuenta con el material que se usa en las sesiones, el cual se revisa y se actualiza cada semestre: está constituido por cada una de las láminas que contienen tanto la parte teórica como la práctica que el profesor utiliza para la exposición, por las lecturas que se asignarán durante el semestre y, cuando sea el caso, por el manual del *software* que se usará para las aplica-

ciones. Tanto los alumnos presenciales como los remotos deben contar con el material cuando inicie el semestre, ya que éste le facilitará seguir la clase y como guía para completar el conocimiento fuera de la sesión.

El profesor, con la ayuda del equipo de videoconferencia, imparte la sesión propiciando que los alumnos participen. Cuando la materia requiere de la utilización de algún *software,* el profesor tiene especial cuidado de que los alumnos remotos sigan cada uno de los pasos indicados por él, ya que cualquier distracción hará que el alumno se pierda y no pueda emparejarse con el grupo.

El diseño de las intervenciones considera la dificultad que implica cuando un alumno no entendió alguno de los conceptos expuestos, normalmente, en los cursos tradicionales. Cuando esto sucede, el profesor busca otro método para aclararle al alumno su duda, lo que lleva normalmente a que tenga que aplicar tanto recursos escritos como orales. Dado que en las salas de videoconferencia no se cuenta con un pizarrón del tamaño normal, se dificulta emplear el medio escrito; esto trae como consecuencia que el instructor deba encontrar la forma de resolver la duda del alumno, sin explicar exactamente como lo hizo la primera vez y sin contar con el recurso mencionado.

Estudio individual. Como se ha comentado, es importante considerar que la instrucción por videoconferencia se hace más lenta que la tradicional, pero los cursos tienen una duración idéntica en cualquiera de las modalidades. Cuando se tienen interacciones con alumnos remotos hay que esperar, por un lado, los segundos que tarda en viajar la voz de un punto al otro y viceversa y, además, hay que tomar en cuenta que no es lo mismo dar ni recibir una explicación cuando los interlocutores están en puntos separados. Esto implica que el alumno forzosamente deberá tener una participación más activa investigando y profundizando en el conocimiento fuera del horario del curso.

Además del material que se le proporciona al alumno, se levanta una página en Internet donde éste pueda encontrar particularidades sobre cada sesión, como tareas asignadas, referencias sobre el tema, artículos relacionados con lo visto en clase, etc., con la ventaja de que puede consultarlo desde cualquier punto y en cualquier momento.

Tutoría. Se tienen dos modelos de tutoría: en tiempo real, que se da a través del teléfono y personalmente cuando es posible y la diferida, que corresponde al correo electrónico. En esta última, el sujeto puede meditar sus intervenciones; y tanto estas últimas como las respuestas del profesor quedan registradas por escrito. Puesto que estos sistemas tienden a aplicarse sobre grupos numerosos, el profesor podría verse fácilmente agobiado por la necesidad de invertir demasiado tiempo en las respuestas por escrito, por lo que la participación del facilitador para apoyar la tutoría es primordial.

El CADIT tiene a su disposición salas virtuales desde donde se imparten cursos hacia otras salas en territorio nacional y, a su vez, se reciben clases desde la Universidad de Arizona en la Unión Americana. En el caso de que el profesor se encuentre en una universidad en el extranjero, se cuenta con un profesor en el papel definido como facilitador en una de las salas en México que apoya a los alumnos; se procura que dicho profesor ya haya asistido con anterioridad al curso, ya que debe estar familiarizado con el estilo del maestro titular y con el *software* que se maneja en las aplicaciones, para que las asesorías que imparta estén lo más apegadas posible a lo expuesto por el profesor titular.

Trabajo en pequeños grupos. Generalmente, el mismo sistema que permite comunicarse con el profesor facilita el contacto y la comunicación entre los compañeros; como consecuencia, se abre la posibilidad de constituir grupos de trabajo. Además, los grupos de alumnos pueden conformarse con personas del mismo sitio para reunirse personal-

mente e intercambiar opiniones, preparar exposiciones, aclarar dudas, etc. Este tipo de dinámica es muy conveniente, sobre todo cuando es difícil el diálogo con los demás participantes en el tiempo de clase.

Como en cualquier curso, además de la exposición por parte del profesor, los alumnos deben participar preparando temas y exponiéndolos. Esto, además de cooperar en el aprendizaje, adentra al estudiante en la utilización de la videoconferencia como expositor, así como en la preparación de los materiales adecuados para este medio.

Uso de las computadoras. El mejoramiento en el poder de procesamiento de las computadoras personales y el incremento en la tecnología de almacenamiento, así como las nuevas tecnologías en materia de telecomunicaciones, han hecho de la computadora una fuerza dinámica en la educación a distancia, proporcionando un nuevo e interactivo medio de disminuir el tiempo y la distancia de los alumnos remotos. En los cursos de posgrado del CADIT, la computadora del profesor se encuentra conectada de tal forma que los alumnos pueden ir siguiendo en los televisores que se encuentran en sus aulas lo que el profesor va haciendo con el *software* específico de la materia, así como también con la presentación de diapositivas del tema de la sesión que preparó con antelación. Esto permite que los alumnos aprecien mejor el manejo del paquete que si únicamente se basan en instrucciones verbales y/o escritas.

Internet. La red liga más de un millón de computadoras utilizadas por aproximadamente 30 millones de personas en más de 50 países. A medida que más y más colegios, universidades, compañías e individuos se conectan a Internet se abren más posibilidades para impartir la educación a distancia. El uso del correo electrónico es indispensable para que el profesor tenga contacto con sus alumnos y a su vez éstos envíen las tareas y proyectos asignados durante la clase. La retroalimentación por parte del instructor se recibe en una forma mucho más rápida y económica que cual-

quier otro medio de mensajería. Asimismo, es un canal abierto en donde se colocan los exámenes a la vista de todos los alumnos y mediante el correo electrónico el profesor recibe de inmediato, al finalizar la clase, las respuestas de los estudiantes remotos.

Desarrollo del instrumento de evaluación

A partir de las particularidades que tienen los cursos que se están recibiendo e impartiendo por videoconferencia en el CADIT, se hizo necesario el diseñar un instrumento de evaluación a la medida. Esto significa que aunque en la Universidad Anáhuac existen otros programas que ya cuentan con un sistema de evaluación para cursos por videoconferencia, éste no puede generalizarse para ser utilizado en los posgrados en ingeniería y más considerando que sus resultados estarán dirigidos para la mejora de las intervenciones. Mientras más específica sea la información que se recabe de los resultados de la evaluación, más fácil será detectar fallas y diseñar y aplicar las medidas correctivas correspondientes.

Dados los distintos participantes del proceso enseñanza-aprendizaje por videoconferencia, se consideró necesario involucrarlos a través de distintos instrumentos con la finalidad de conseguir la mayor cantidad de información que sirva para ir mejorando la impartición de los cursos. Además, el proceso de evaluación se ve enriquecido cuando se cuenta con distintos puntos de vista sobre la competencia del profesor.

El programa de evaluación diseñado tiene como objetivo principal, ayudar al profesorado a detectar sus fallas, y permita, a las autoridades competentes, estén informadas de la forma en la que se están desarrollando este tipo de cursos y cuando sea necesario apliquen las medidas correctivas pertinentes.

Considerando lo que distintos autores señalan de lo que debe ser un buen maestro (Peterson & Walber, 1980) y que de acuerdo con sus investigaciones, se ha llegado a una diversidad de conclusiones en el caso del sistema bajo la modalidad de videoconferencia, deben considerarse factores adicionales a los manejados hasta el momento. Como una guía para evaluar al docente, se tomó en cuenta para su desarrollo el modelo *entrada, proceso y producto.* A continuación se presentan los puntos más importantes a considerarse en cada una de estas áreas.

Entrada:

- Características del alumno.
- Características del grupo.
- Características del profesor.
- Características del curso.
- Equipo de videoconferencia.

Proceso:

- Clima en la clase.
- Comportamiento del profesor.
- Actividades de aprendizaje llevadas a cabo por los alumnos.
- Organización del curso.
- Evaluación de procedimientos.

Producto:

- Aprendizaje de los alumnos, cambio de actitudes y adquisición de habilidades.
- Mejora por parte del profesor en el manejo de la videoconferencia.

El sistema de evaluación aquí propuesto, está constituido por distintos instrumentos, que deberán ser utilizados por cada uno de los participantes:

1) *Profesor:* el profesor debe responder una autoevaluación constituida por 10 preguntas que pretenden recabar el punto de vista del profesor en cuanto a su desarrollo durante el curso. Este instrumento enfatiza en el manejo y la experiencia que tiene con el equipo de videoconferencia y en su sentir sobre la atención que les proporcionó a los alumnos remotos, que son los más difíciles de atender. Además, se le cuestiona acerca de la planeación y preparación de cada una las sesiones. Independientemente de los fines de la evaluación, la autoevaluación que lleva a cabo el profesor puede servirle al responderse preguntas relacionadas con su actividad académica. Este tipo de análisis muchas veces es necesario para detectar y reconocer fallas y aciertos en relación con lo que se enseña y la forma en la que se enseña. El otro instrumento que debe responder, consta de 9 preguntas y está dirigido a la evaluación del grupo y del sistema de videoconferencia

2) *Estudiantes:* el instrumento que deben responder los alumnos está constituido por dos partes, una de autoevaluación y otra para evaluar al profesor: este último, con 22 preguntas, es el más importante del sistema, por lo que deberá contarse con un sistema que permita recolectar la opinión de los participantes a distancia. La parte que se refiere a la autoevaluación está conformada por 7 reactivos: es una guía indispensable sobre el desempeño del alumno durante el curso, ya que constituye una referencia que será de gran utilidad para ubicar la raíz de los problemas en caso de que éstos se presenten.

3) *Facilitador:* en caso de que se cuente con el facilitador, éste deberá responder dos instrumentos. El primero es similar al que responden los estudiantes sobre su profesor, y el segundo, que consta de 9 preguntas y está dirigido a la evaluación del grupo y del sistema de videoconferencia. Como se mencionó, cuando el profesor se encuentra dando el curso desde una universidad en el extranjero, en la sala de la Universidad Anáhuac del Norte se designa un

profesor que será el encargado de dar asesorías al grupo o en su caso de sustituir al profesor cuando sea necesario. Este profesor tiene un papel primordial en la evaluación, ya que su actitud dentro del aula de videoconferencia se limita a escuchar la clase; su intervención normalmente se reduce a asesorías fuera de clase y se trata de un sujeto imparcial en el grupo. Debido a que una de las encuestas es la misma para el alumno, los resultados que se obtengan del facilitador constituyen un punto de referencia de la exactitud con la que están contestando los alumnos. Para el profesor de apoyo será sencillo calificar los puntos anteriores ya que el contacto con el grupo es permanente, asiste a las sesiones, intercambia opiniones con ellos y es el único asesor que tienen en el país, por lo que los alumnos deberán recurrir constantemente a él. En algunas ocasiones no será necesario esperarse hasta el final para que el profesor conozca sus puntos débiles gracias al facilitador, quien durante el semestre le podrá ir indicando aspectos que puede ir corrigiendo sobre la marcha y con esto mejorar la intervención.

A continuación se presentan los distintos instrumentos que constituyen el sistema de evaluación, los cuales fueron formulados de acuerdo con lo expuesto anteriormente.

UNIVERSIDAD ANÁHUAC

FACULTAD DE INGENIERÍA

EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BAJO LA MODALIDAD DE VIDEOCONFERENCIA

Estimado alumno:

La videoconferencia constituye una nueva estrategia de enseñanza, la cual requiere de una participación tanto del profesor como de sus alumnos diferentes a la de una clase tradicional. El punto de vista de los alumnos sobre el desarrollo del curso, tanto en lo que se refiere al desempeño del profesor, como al uso y funcionamiento del equipo de videoconferencia, será una información valiosa para mejorar aquellos puntos que lo requieran. Cada uno de los alumnos deberán responder un cuestionario de autoevaluación y otro sobre el desempeño del profesor.

Señala con una cruz la opción que selecciones para cada pregunta.

AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO (Instrumento Nº 1)

PREGUNTA	*Siempre*	*Frecuentemente*	*Algunas veces*	*Pocas veces*	*Nunca*
1. Tus cursos anteriores han sido por videoconferencia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Si el curso es impartido en el idioma inglés, tuviste algún problema para entender las explicaciones del profesor a causa de la diferencia del idioma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Llegaste a tiempo a clase.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Participaste en clase (intervenciones con tu profesor o con otros compañeros).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Tu esfuerzo y dedicación hacia el curso fueron adecuados.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Tus conocimientos previos fueron suficientes para entender el curso.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Consultaste a tu profesor a través de su correo electrónico.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EVALUACIÓN DEL PROFESOR POR EL ALUMNO
(Instrumento Nº 2)

PREGUNTA	*Siempre*	*Frecuentemente*	*Algunas veces*	*Pocas veces*	*Nunca*
1. El profesor presta la misma atención a sus alumnos remotos que a los presenciales.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. El profesor propicia que participen los alumnos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. La exposición del profesor es clara.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. El profesor resuelve en forma adecuada las dudas que se le plantean.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. El profesor maneja adecuadamente el *software* seleccionado para el curso.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. El profesor motiva a los alumnos a que amplíen por su cuenta sus conocimientos sobre la asignatura.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Lo enseñado en el curso puede tener aplicación en su práctica profesional (ya sea actualmente o en un futuro).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Las tareas, trabajos y/o ejercicios que deja el profesor contribuyen al aprendizaje.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Los exámenes tienen un grado de dificultad adecuado a lo visto en clase y a las tareas, ejercicios y proyectos asignados por el profesor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. El profesor analiza con el grupo los resultados de la evaluación, señalando los aciertos y los errores.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

(Continúa)

(Continuación)

PREGUNTA	*Siempre*	*Frecuentemente*	*Algunas veces*	*Pocas veces*	*Nunca*
11. El material que presenta el profesor en la pantalla puede leerse desde cualquier punto del aula.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. El profesor utiliza un tono de voz claro y entendible.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Cuando se llevan a cabo ejercicios con la computadora, el profesor los explica claramente.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Es posible seguir al profesor con el manejo del *software.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. El profesor utiliza eficientemente el tiempo de clase.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. El profesor prepara materiales audiovisuales para apoyar su exposición.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Los acetatos hechos por el profesor en el momento de la clase, son comprensibles.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. El profesor regresa a tiempo evaluaciones y tareas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. El profesor está integrado con el grupo.				Sí	No
20. Tomarías otra materia con el mismo profesor.				Sí	No
21. Recomendarías al profesor para este curso.				Sí	No
22. Consideras que el profesor debe tomar cursos de didáctica.				Sí	No

UNIVERSIDAD ANÁHUAC

FACULTAD DE INGENIERÍA

EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, BAJO LA MODALIDAD DE VIDEOCONFERENCIA

Estimado profesor:

La videoconferencia constituye una nueva estrategia de enseñanza, la cual requiere de una participación tanto del profesor como de sus alumnos diferentes a la de una clase tradicional. Como profesor, deberá completar un cuestionario de autoevaluación y otro para evaluar al grupo y al sistema de videoconferencia. Su opinión junto con la de los alumnos y la del facilitador será de gran utilidad en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Señale con una cruz la opción que seleccione para cada pregunta.

AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR (Instrumento Nº 3)

PREGUNTA	*Siempre*	*Frecuentemente*	*Algunas veces*	*Pocas veces*	*Nunca*
1. Durante las sesiones, tuvo problemas con el manejo del equipo de videoconferencia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Propició la participación de los alumnos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Los trabajos que asignó ayudaron a cumplir los objetivos del curso.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. El material que preparó para las clases fue el adecuado.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Facilitó a los alumnos en posiciones remotas que siguieran adecuadamente el curso.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. La utilización del tiempo de las clases fue de acuerdo con lo planeado.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. El tener un grupo remoto dificultó el desarrollo el curso.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

(Continúa)

(Continuación)

PREGUNTA	*Siempre*	*Frecuentemente*	*Algunas veces*	*Pocas veces*	*Nunca*
8. Entregó a tiempo los resultados de evaluaciones, tareas y trabajos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Se sintió integrado con los alumnos remotos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Además de este curso, cuántas horas ha impartido por video conferencia.	Menos de 10		De 10-40		Más de 10

EVALUACIÓN DEL GRUPO Y DEL SISTEMA DE VIDEOCONFERENCIA POR EL PROFESOR (Instrumento Nº 5)

1. La asistencia y puntualidad del grupo fue	Buena	Regular	Mala
2. La participación del grupo fue	Buena	Regular	Mala
3. El *software* estuvo instalado a tiempo en las máquinas.	Sí	No	
4. Los alumnos tuvieron el material a tiempo.	Sí	No	

Responda a las siguientes preguntas de tipo abierto:

5. Describa cómo considera que fue el funcionamiento del sistema de videoconferencia, en cuanto a los aspectos técnicos del mismo.

6. Desde su punto de vista, ¿cuáles fueron los aspectos positivos del curso?

7. En su opinión, ¿cuáles fueron los aspectos negativos del curso?

8. ¿Cuál es su opinión sobre la relación que tuvo con los alumnos remotos?

9. ¿Qué opina sobre la relación entre los alumnos presenciales y los alumnos remotos?

UNIVERSIDAD ANÁHUAC

FACULTAD DE INGENIERÍA

EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, BAJO LA MODALIDAD DE VIDEOCONFERENCIA

Estimado profesor (facilitador):

La videoconferencia constituye una nueva estrategia de enseñanza, la cual requiere de una participación tanto del profesor como de sus alumnos diferentes a la de una clase tradicional. Como profesor de apoyo deberá completar el siguiente instrumento, el cual es similar al que se distribuye a los alumnos, así como el instrumento que se refiere a la evaluación del grupo y del sistema de videoconferencia.

EVALUACIÓN DEL PROFESOR POR EL FACILITADOR
(Instrumento Nº 4)

Señale con una cruz la opción que seleccione para cada pregunta

PREGUNTA	*Siempre*	*Frecuentemente*	*Algunas veces*	*Pocas veces*	*Nunca*
1. El profesor presta la misma atención a sus alumnos remotos que a los presenciales.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. El profesor propicia que participen los alumnos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. La exposición del profesor es clara.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. El profesor resuelve en forma adecuada las dudas que se le plantean.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. El profesor maneja adecuadamente el *software* seleccionado para el curso.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. El profesor motiva a los alumnos a que amplíen por su cuenta sus conocimientos sobre la asignatura.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

(Continúa)

(Continuación)

PREGUNTA	*Siempre*	*Frecuentemente*	*Algunas veces*	*Pocas veces*	*Nunca*
7. Lo enseñado en el curso puede tener aplicación en la práctica profesional (ya sea actualmente o en un futuro).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Las tareas, trabajos y/o ejercicios que deja el profesor contribuyen al aprendizaje.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Los exámenes tienen un grado de dificultad adecuado a lo visto en clase y a los ejercicios y proyectos asignados por el profesor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. El profesor analiza con el grupo los resultados de la evaluación, señalando aciertos y errores.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. El material que presenta el profesor en la pantalla puede leerse desde cualquier punto del aula.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. El profesor utiliza un tono de voz claro y entendible.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Cuando se llevan a cabo ejercicios en la computadora, el profesor los explica claramente.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Es posible seguir al profesor con el manejo del *software*.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. El profesor utiliza eficientemente el tiempo de clase.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. El profesor prepara materiales audiovisuales para apoyar su exposición.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Los acetatos hechos por el profesor en el momento de la clase son comprensibles.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Considera que el profesor debe tomar cursos de didáctica.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. El profesor regresa a tiempo evaluaciones y tareas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EVALUACIÓN DEL GRUPO Y DEL SISTEMA DE VIDEOCONFERENCIA POR EL FACILITADOR
(Instrumento Nº 5)

1. La asistencia y puntualidad del grupo fue	Buena	Regular	Mala
2. La participación del grupo fue	Buena	Regular	Mala
3. El *software* estuvo instalado a tiempo en las máquinas.	Sí	No	
4. Los alumnos tuvieron el material a tiempo.	Sí	No	

Responda a las siguientes preguntas de tipo abierto:

5. Describa cómo considera que fue el funcionamiento del sistema de videoconferencia, en cuanto a los aspectos técnicos del mismo.

---

6. Desde su punto de vista, ¿cuáles fueron los aspectos positivos del curso?

---

7. En su opinión, ¿cuáles fueron los aspectos negativos del curso?

---

8. ¿Cuál es su opinión sobre la relación entre el profesor y los alumnos remotos?

---

9. ¿Qué opina sobre la relación entre los alumnos presenciales y los alumnos remotos?

Los reactivos de cada uno de los instrumentos se pueden clasificar de acuerdo a la siguiente manera:

Categoría	**Ítems/Instrumento**
Técnicas pedagógicas	2/2, 3/2, 6/2, 8/2, 12/2, 13/2, 14/2, 22/2, 4/3, 5/3, ¾, 6/4, 8/4, 12/4, 14/4, 18/4
Dominio de la materia	4/2, 5/2, 4/4, 5/4, 13/4
Evaluación	9/2, 10/2, 18/2, 8/3, 9/4, 10/4, 19/4
Atención a los alumnos	1/2, 19/2, 2/3, 5/3, 9/3, ¼, 2/4, 8/5
Logro de objetivos	7/2, 3/3, 7/4
Planeación de las sesiones y elaboración de material didáctico	11/2, 15/2, 16/2, 17/2, 6/3, 11/4, 15/4, 16/4, 17/4
Experiencia y manejo del equipo de videoconferencia	10/3, 7/3
Participación y cumplimiento del alumno	3/1, 4/1, 5/1, 7/1, 1/5, 2/5
Dominio de los prerequisitos por el alumno	1/1, 2/1, 6/1,
Funcionamiento del equipo de videoconferencia	1/3, 5/5
Distribución de materiales y *software*	3/5, 4/5
Desarrollo del curso	6/5, 7/5, 9/5

CONCLUSIONES

La evaluación es una actividad que incluye planear, recolectar, analizar, resumir y utilizar la información para satisfacer uno o más propósitos. Para maximizar la utilidad de la evaluación, su uso deberá considerarse como parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje. La evaluación es una actividad social, política subjetiva y humana, así como técnica y analítica. En este proceso, se hace necesaria una actividad nada sencilla: definir quién es un buen profesor.

En general, podemos decir que la utilización de la videoconferencia como instrumento habitual para la docencia aún presenta problemas tanto en el aspecto técnico como en el docente. Al profesor que debe impartir una sesión de videoconferencia se le debe capacitar para ello, pues el hecho de estar acostumbrados a formas tradicionales de enseñanza puede provocar que la tecnología resulte un obstáculo, más que un facilitador de la tarea docente. Las computadoras, las cámaras, los cables y, en general, el poco dominio del entorno, hace que el docente se sienta incómodo y pierda a menudo los referentes habituales utilizados cuando se imparte una clase (el espacio, el tiempo, el material del aula, los alumnos frente al profesor, el lenguaje verbal y no verbal, etcétera).

Al ser un propósito de la evaluación mejorar el desempeño del docente, tienen que contemplarse aspectos colaterales, tanto técnicos como humanos: muchas veces las causas de una mala clase no podrán explicarse únicamente por la actuación del maestro, ya que a diferencia de otros sistemas, el profesor necesita apoyarse en ciertos recursos de *hardware* y de *software.* Al mismo tiempo de mejorar la docencia en sí, la evaluación también será un medio útil que junto con otros, permitirá corregir algunas deficiencias del equipo de videoconferencia. Las opiniones de los alumnos, del facilitador y del profesor serán de gran utilidad para corregir una falla técnica en el momento o bien para determinar la necesidad de invertir en equipo nuevo.

Los resultados de la evaluación permitirán diseñar un sistema de capacitación adecuado para subsanar las fallas que se detecten durante la intervención.

Internet se debe ver como un espacio educativo que ofrece una serie de posibilidades a tomar en cuenta a la hora de plantear procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando no se pierda de vista que innovación debe significar avance y que no tendrá demasiado sentido tecnificar procesos educativos clásicos sin más ni más. Para no caer en esta paradoja, se debe considerar que es un

conjunto de medios que utilizando un mismo canal físico de transporte ofrecen distintas posibilidades: es el primer medio de comunicación de masas bidireccional, cuya rapidez de crecimiento y cambio es único.

Una vez que se cuente con un instrumento definitivo, es decir, que ya haya sido probado y corregido para que refleje realmente la información que desea recabarse, será recomendable automatizarlo, lo que implicará colocarlo en una página en Internet para que los alumnos de distintos puntos puedan tener acceso a él fácilmente. También se le podrá diseñar de tal forma que las respuestas dadas por cada uno de los alumnos para cada uno de los profesores puedan irse directamente a una base de datos, en la cual sea más fácil procesar la información.

BIBLIOGRAFÍA

ABBOT, L. (1994), *The application of videoconferencing in the advancement of independent group learning for professional development. Educational and training technology international*; vol. 31, núm. 2.

BABER, L. W. (1985), *Improving teacher performance: Formative evaluation*, EUA, Phi Delta Kappa, Bloomington.

BARRON, A. (1997), *New technologies for education: A beginner's guide*, EUA, Libraries Unlimited, Englewood.

BRASKAMP, L. A., BRANDENBURG, J. C. (1984), *Evaluating teaching effectiveness, A practical guide*, California, EUA, Sage Publications, Inc.

CHADWICK, C., RIVERA, N. (1991), *Evaluación formativa para el docente*, España, Paidós Ibérica.

EISNER, E. W. (1975), *The perceptive eye: toward the reformation of educational evaluation. Occasional papers of the Stanford Evaluation Consortium*, Stanford, C. A., E.U.A.

ESCUDERO, T. (1980), *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?*, Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

HILTZ, S.R. y TUROFF, M., (1993), *Video plus virtual classroom for distance education: experience with graduate courses, Invited Paper*

for Conference on Distance Education in Dod, National Defense University, Documento electrónico: <URL: http:/eies.njit.edu/turoff/Papers/dised2.htm>.

IWANICKI, E. F. y MCEACHERN, L. (1984), *Using teacher self-assessment to identify staff development needs, Journal of teacher education*; 35 (2).

KEAST, D. (1987), *Acess to University Studies: Implementing and Evaluating Multi-point, Canadian Journal of University Continuing Education*, vol. 23 núm. 1, Canadá.

MACDONALD, J. B. (1976), *Evaluation and the control of education*, Londres Macmillan.

METTFESSEL, N. S., MICHAEL, W.B. (1967), "Paradigm involving multiple ciriterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs", *Educational and Psychological Measurement*, 27.

MORTERA, G. F. (1998), "Distance education in the educational system of Mexico", Paper presentado en la Annual Distance Education Conference (5th Austin, TX) EUA.

PAULSEN, M. (1995), *The online report on pedagogical techniques for computer-mediated communication.*

PETERSON, P. L. & Walberg, H. J. (1980), *Research on teaching: concepts, findings and implications*, EUA, McCutchan, Publishing

PROVUS, M. (1971), *Discrepancy evaluation*, EUA, McCutchan Publishing.

RIPPEY, R. M. (1973). *Studies in transactional evaluation*, EUA, McCutchan Publishing.

SCRIVEN, M. (1974). *Evaluation perspectives and procedures*, CA., EUA, McCutchan.

TEJEDOR, F., RODRÍGUEZ J. (1996), *Evaluación educativa. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*, Salamanca, Universidad de Salamanca, España.

SMYTH, J. (1989), A critical pedagogy of classroom practice, *Journal of curriculum studies*, 21 (6).

STOIBER, K. C. (1991), *The effect of technical and reflective preservice instruction on pedagogical reasoning and problem solving, Journal of teacher education*, 42 (2).

WILLIAMS, E., (1995). *Distance education as a future trend for pre and inservice education. Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education.*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN IX
Javier Loredo Enríquez

EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA DOCENCIA: UNA PROPUESTA FORMATIVA Y HUMANISTA 1
Xóchitl Aguirre, Inés Botero, Javier Loredo, Laura Magaña, Alejandro Montano, Marco A. Rigo, Javier Vargas

UNA PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL DE POSGRADO 37
Magdalena Fresán Orozco

UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DOCENTE ORIENTADO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA 63
Jorge Javier Jiménez Zamudio

PROPUESTA DE UN PERFIL INTEGRAL DE MAESTRO UNIVERSITARIO Y DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE 115
Javier Vargas Diez Barroso

LA EVALUACIÓN DOCENTE BASADA EN ESTILOS DE ENSEÑANZA 149
Patricia Ganem Alarcón

UN ESTUDIO EMPÍRICO DE LA RELACIÓN QUE EXISTE ENTRE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y EL CLIMA ESCOLAR 179
Diana Galindo Sontheimer, Karen Zwaiman

EVALUACIÓN DEL DOCENTE EN EL MARCO DEL PROMEP . 215
Yolanda Vera Chávez

ESTUDIO Y PROPUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE EN EL CAMPO DE LA INSTRUCCIÓN MUSICAL 235
Julio Vigueras Álvarez

EVALUACIÓN DOCENTE EN CURSOS DE POSGRADO DE INGENIERÍA, IMPARTIDOS POR VIDEOCONFERENCIA 261
Teresa Inestrillas Zárate