



Universidad Autónoma de Baja California  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

*“La opinión de los profesores sobre la  
evaluación de la docencia por el alumno: el  
caso de las áreas de ciencias de la salud y  
ciencias sociales y administrativas de la UABC”*

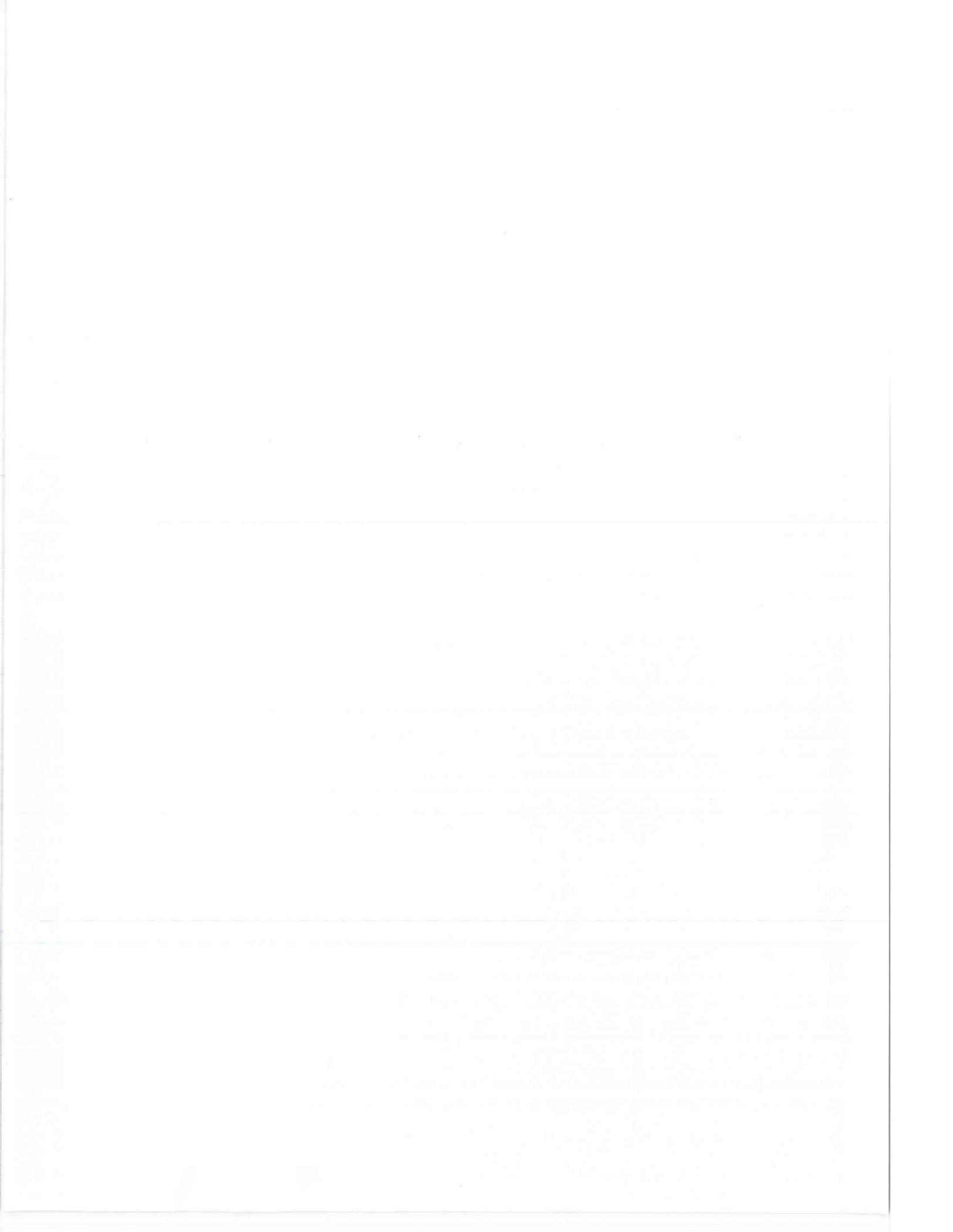
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
*MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS*

PRESENTA:

*José Luis Sánchez Castelán*

*Ensenada, B. C. Agosto, 2007*





**Universidad Autónoma de Baja California**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

*“La opinión de los profesores sobre la evaluación de la docencia por el alumno: el caso de las áreas de ciencias de la salud y ciencias sociales y administrativas de la UABC”.*

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

***MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

Presenta

***José Luis Sánchez Castelán***

***Ensenada B.C. Agosto, 2007***



Universidad Autónoma de Baja California  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Maestría en Ciencias Educativas



*“La opinión de los profesores sobre la evaluación de la docencia por el alumno: el caso de las áreas de ciencias de la salud y ciencias sociales y administrativas de la UABC”.*

TESIS

que para obtener el grado de

**MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

*José Luis Sánchez Castelán*

APROBADO POR:

Dra. Edna Luna Serrano  
(Directora de Tesis)

Dra. Lucía Coral Aguirre Muñoz  
Sinodal

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio  
Sinodal

Dr. Javier Organista Sandoval  
Sinodal

*Ensenada B.C. Agosto, 2007*

## AGRADECIMIENTOS

A mi esposa Nora, mujer y compañera excepcional que siempre me ha brindado su apoyo, con amor y paciencia me ha impulsado a alcanzar las metas trazadas.

A mis hijos Rodrigo Benjamín y Luis José, por su amor, ternura y palabras de aliento para hacerme saber que todo se puede lograr en la vida.

A la Dra. Edna Luna Serrano, quien por su gran calidad humana y disponibilidad para compartir sus amplios conocimientos y experiencia académica hizo posible la realización de este trabajo. ¡Gracias por su orientación académica e incondicional apoyo!

A la Dra. Lucia Coral Aguirre Muñoz, Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio y al Dr. Javier Organista Sandoval, de quienes siempre tuve su orientación académicamente, cada uno en su área de conocimiento, y apoyo para que este trabajo de investigación fuera posible.

A los profesores de la maestría, quienes a través de su trabajo y dedicación fueron parte importante en mi formación académica.

Al M.A.P. Onésimo Cuamea Velázquez, Mtro. Rolando B. V. Gómez García Rojas<sup>†</sup>, M.M. Ricardo Verján Quiñones y al M.D.O. Ario R. Estrada Gaxiola, por el apoyo institucional que me otorgaron para la realización de mis estudios de maestría.

A mis compañeros y amigos de estudios de maestría, con quienes compartí momentos muy agradables.

Con especial agradecimiento a mis grandes amigas Sonia y "Titi", quienes siempre estuvieron dispuestas para brindarme su apoyo y palabras de aliento para no claudicar. ¡Gracias colegas!

A la Lic. Reyna Roa Rivera por dedicarme su valioso tiempo en la obtención de bases de datos.

A mis compañeros docentes, gracias por dedicarme un poco de su valioso tiempo y hacer que este trabajo de investigación fuera posible.

A mis compañeros alumnos por cederme parte de su tiempo de formación académica.

A la Dra. Graciela Cordero Arroyo por mostrar en todo momento su interés en nuestra formación académica y en la obtención del grado académico.

# ÍNDICE GENERAL

	PÁGINA
Agradecimientos	i
Lista de Tablas.....	ii
Lista de Figuras.....	iii
<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Preguntas de investigación.....	3
1.3. Características del contexto.....	4
1.4. Objetivos.....	9
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>10</b>
2.1. Evaluación docente: planteamientos fundamentales.....	10
2.2. El docente como destinatario central de la evaluación.....	17
2.3. Evaluación de la docencia por opinión de los alumnos.....	19
2.4. Evaluación de la docencia para la formación y el mejoramiento de los profesores.....	23
<b>CAPÍTULO III. MÉTODO</b>	<b>25</b>
3.1. Enfoque metodológico.....	25
3.2. Descripción de la población.....	27
3.2.1. Determinación de la muestra.....	29
3.3. Instrumentos.....	31
3.3.1. Cuestionario de opinión de los profesores sobre los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos.....	31
3.3.2. Cuestionario de evaluación de la docencia por opinión del alumno en licenciatura.....	33
3.4. Procedimiento.....	35
3.5. Análisis de la información.....	36
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS</b>	<b>39</b>
4.1. Variables de trayectoria académica.....	39
4.2. La opinión sobre los resultados (puntajes) de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos.....	47
4.3. La opinión sobre sus necesidades de formación docente.....	55
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES</b>	<b>63</b>
5.1. Discusión de los resultados.....	63
5.2. Conclusiones.....	68
5.3. Limitaciones.....	70

5.4. Recomendaciones.....	73
---------------------------	----

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>
-----------------------------------

<b>76</b>
-----------

<b>ANEXOS</b>
---------------

<b>85</b>
-----------

1	Cuestionario de evaluación de la docencia por opinión del alumno en licenciatura.....	85
2	Cuestionario de opinión de los profesores sobre los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos.....	87

## LISTA DE TABLAS

TABLA:	DESCRIPCIÓN:	PÁGINA:
3.1.	Áreas del conocimiento de acuerdo con la ANUIES.	27
3.2.	Unidades académicas y programas de licenciatura de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Administrativas que ofrece la UABC, campus Tijuana.	28
3.3.	Distribución de la población total de profesores por área de conocimiento y programa, y tamaño de la muestra de las subpoblaciones.	29
3.4.	Distribución de la población de profesores por tipo de contratación y resultado de evaluación de la docencia.	31
4.1.	Caracterización de los profesores de acuerdo a sus variables de trayectoria.	40
4.2.	Relación de los profesores con su formación disciplinaria, disciplina que enseña y carrera en la que se desempeña como docente.	44
4.3.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia de las opiniones de los docentes sobre los puntajes del cuestionario de evaluación docente por opinión del alumno.	47
4.4.	Categorías identificadas, las frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas.	49
4.5.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el acuerdo o desacuerdo de los profesores en considerar los puntajes como una fuente de información que orientan el quehacer docente.	52
4.6.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el acuerdo o desacuerdo de los profesores en considerar los resultados de las evaluaciones.	55
4.7.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el acuerdo o desacuerdo de necesidades de formación docente.	55
4.8.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre la aceptación de tener necesidades de formación docente.	57
4.9.	Identificación del tipo de necesidades de formación docente según el tipo disciplinar y pedagógica.	58
4.10.	Categorías de las principales temáticas de formación docente solicitadas por los profesores.	59
4.11.	Estrategias de formación docente en el área pedagógica que consideran más adecuadas los profesores.	60
4.12.	Respuestas y frecuencias sobre <i>otras</i> estrategias de formación docente en el área pedagógica sugeridas por los profesores.	61

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA:	DESCRIPCIÓN:	PÁGINA:
4.1.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre la unidad de adscripción de los docentes.	41
4.2.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia del tipo de contratación de los docentes.	41
4.3.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre la escolaridad de los docentes.	42
4.4.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el género de los docentes.	42
4.5.	Promedio de experiencia docente de los profesores en la UABC por unidad académica.	43
4.6.	Porcentajes de experiencia docente en la UABC por rangos (años).	44
4.7.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre formación disciplinaria de los profesores.	45
4.8.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre la disciplina que enseña.	46
4.9.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre cursos pedagógicos realizados.	46
4.10.	Comparativo por unidad académica en porcentajes sobre el acuerdo y desacuerdo con los puntajes.	48
4.11.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el acuerdo o desacuerdo de los profesores para considerar los puntajes como una fuente de información que orientan el quehacer docente.	50
4.12.	Comparativo por unidad académica en porcentajes sobre el acuerdo o desacuerdo para considerar los puntajes como una fuente de información que orientan el trabajo docente.	51
4.13.	Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el acuerdo o desacuerdo de los profesores para tomar en cuenta los puntajes de las evaluaciones.	53
4.14.	Comparativo por unidad académica sobre el acuerdo o desacuerdo para tomar en cuenta los puntajes de las evaluaciones.	53
4.15.	Porcentajes de ocurrencia por unidad académica sobre la aceptación de necesidades de formación docente.	56
4.16.	Porcentajes de ocurrencia sobre el tipo de necesidades de formación docente por unidad académica.	58
4.17.	Porcentajes de ocurrencia por unidad académica sobre las estrategias de formación docente en el área pedagógica que consideran más adecuadas los profesores.	60

## CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el planteamiento del problema, con el propósito de contextualizar la discusión que se ha generado a partir de las políticas educativas que ha implementado el Estado y la evaluación de la docencia en educación superior; se destaca la importancia que ha adquirido la evaluación en nuestros días como un mecanismo para enfrentar el reto de la calidad en la educación. Se mencionan aspectos importantes sobre la evaluación de la docencia según la apreciación de los estudiantes; se subraya la relevancia que tiene la opinión de los alumnos, como componente válido, confiable y objetivo de la evaluación de la enseñanza. Asimismo, se plantean las preguntas de investigación, las características institucionales de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), de manera particular se mencionan las acciones emprendidas por la universidad en materia de evaluación y formación docente; y finalmente se presentan los objetivos de investigación.

### 1.1. Planteamiento del problema

El mejoramiento de la calidad de la educación es un objetivo primordial de la reforma educativa iniciada en las Instituciones de Educación Superior (IES) en la década de los años 90 y ha sido un tema central en la formulación de las políticas educativas. En la búsqueda de la mejora de la calidad de la enseñanza se han privilegiado los procesos de evaluación.

El contexto en el que se ha desarrollado el interés por la evaluación de la docencia tiene que ver con la concepción de la evaluación como pilar fundamental en las políticas de la administración central del sistema educativo, con la doble intención de reorientar las acciones de las instituciones y los individuos, y establecer nuevas relaciones entre los agentes del Estado y las instituciones escolares; esto último se puede observar en la posibilidad de

conseguir presupuestos complementarios dependiendo de los resultados de las acciones de evaluación, para las instituciones, o utilizar la evaluación asociada a programas de compensación salarial para los individuos (Rueda, 1999). Las repercusiones de este hecho han complicado las posibilidades de realizar procedimientos de evaluación dirigidos al mejoramiento de la actividad docente. Además, las evidencias demuestran la necesidad de implementar prácticas de evaluación que realmente posibiliten el mejoramiento de los procesos en las IES ya que la evaluación por sí sola no produce cambios significativos en los procesos educativos (Aboites, 1999; Ardoino, 2000; y Rueda, 1999).

La evaluación de la docencia con base en los puntajes de opinión de los estudiantes es reconocida como una de las estrategias de evaluación más utilizada en el ámbito universitario (Braskamp y Ory, 1994). La opinión de los alumnos, como componente objetivo, válido y confiable de la evaluación de la enseñanza, se ha utilizado ampliamente a partir de la década de los setenta (Landsheere, 1980; Ory, 1991; y Marsh y Bailey, 1993). Los principales propósitos asociados a este tipo de evaluación son el diagnóstico y la retroalimentación de los maestros para mejorar el proceso de instrucción, con medidas de la efectividad de la enseñanza en la toma de decisiones administrativas, con información para los estudiantes en la selección de cursos y profesores, y con la investigación sobre la enseñanza (Marsh y Dunkin, 1997).

La mayor parte de las críticas a los cuestionarios de evaluación de la docencia por los estudiantes (CEDA) se dirige a los procedimientos de aplicación, interpretación y utilización de los resultados (Haskell, 1997; Sproule, 2000). Una de las críticas más comunes es el sentir generalizado sobre la discrepancia entre la opinión de los docentes y los estudiantes respecto al desempeño docente. No obstante, los hallazgos de las investigaciones dan cuenta del relativo acuerdo en las opiniones de estudiantes y maestros respecto a los factores relevantes de la efectividad docente, concluyen que las opiniones

de profesores y de estudiantes son similares pero no idénticas (Feldman, 1986 y 1988; Luna y Valle, 2001).

Este estudio pondera la relevancia de utilizar los resultados de las evaluaciones del desempeño docente con base en la opinión de los alumnos para el mejoramiento de la enseñanza. Asimismo, se propone abonar a la discusión sobre el contraste en la opinión entre profesores y estudiantes sobre la competencia docente, e identificar las coincidencias y discrepancias mayores. De igual manera, esta investigación parte de la convicción de la importancia de hacer partícipes a los actores principales del proceso enseñanza aprendizaje, los profesores y los estudiantes, en la delimitación de las estrategias a seguir para el mejoramiento de la docencia.

## **1.2. Preguntas de investigación**

Las preguntas básicas de la presente investigación son:

1. ¿Cuáles son las opiniones de los docentes sobre la utilidad de los resultados (puntajes) de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos?
2. ¿Cuáles son las diferencias y similitudes sobre la evaluación de la docencia con base en la opinión de los docentes de disciplinas diferentes?
3. ¿Cuáles son las necesidades y estrategias de formación docente que los profesores sugieren?

### 1.3. Características del contexto

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), fundada en 1957, inició en 1988 la evaluación de la enseñanza en licenciatura a partir de la opinión de los estudiantes de manera sistemática, con el propósito de identificar las áreas de la actividad del docente que requerían preparación pedagógica, de esta forma se pretendía orientar los programas de formación docente. La Dirección General de Asuntos Académicos (DGAA), fue la instancia responsable del diseño del cuestionario de evaluación de la docencia por opinión de los alumnos y del programa para procesar la información recabada. Las unidades académicas fueron las encargadas de su aplicación y análisis de los puntajes. De esta manera, los directivos tenían la responsabilidad de entregar a los profesores el resultado de la evaluación de su desempeño docente en el aula, para la toma de decisiones y solicitar a la DGAA cursos de formación docente. Sin embargo, en los primeros años el trabajo fue introducir la cultura de la evaluación en los directivos, maestros y estudiantes, es decir, convencer a los involucrados de los beneficios de la evaluación (Luna, Valle y Tinajero, 2003).

La aplicación del cuestionario se automatizó a partir del año 2000, como una medida para mejorar la administración del sistema. Un dato que da cuenta del nivel de participación es que en el segundo ciclo escolar de 2002 más de 17,000 estudiantes evaluaron a sus maestros, lo cual representó el 73% de la población estudiantil de nivel licenciatura. Ésto no es fortuito, ya que se convirtió en una demanda institucional solicitar reportes sobre los resultados de la evaluación, de hecho a partir del ciclo escolar 2005-2 se condicionó a los estudiantes su reinscripción al requisito de haber contestado el cuestionario.

El cuestionario de evaluación de la docencia por los estudiantes consta de ocho dimensiones de la enseñanza por cada materia cursada en la modalidad teórica y práctica. La aplicación de este instrumento se realiza de manera semestral y a través de él se reportan resultados en dos niveles: unidimensional

y multidimensional, el primero expresa el desempeño docente y la evaluación global del curso, el segundo consiste en el desglose de los aspectos particulares de la actividad docente incluidos en el cuestionario. Los resultados se dan a conocer al profesor al iniciar el siguiente semestre con la finalidad de proporcionarle retroalimentación acerca de su desempeño docente.

De manera general, se considera que la información obtenida en los procesos de evaluación ha servido para orientar las acciones de formación y desarrollo del personal académico, asimismo, como un puntaje en los programas de estímulo al desempeño académico. De esta manera, institucionalmente se utiliza con fines administrativos y de retroalimentación (Luna, 2002).

Así mismo, la DGAA de 1980 a 2003 tuvo a su cargo las actividades relacionadas con la formación y desarrollo del personal académico de la UABC, durante este periodo la DGAA cumplió una de sus funciones, con base en el Estatuto General, el elaborar y realizar los programas de formación, capacitación y actualización del personal académico, así como supervisar la impartición de los cursos correspondientes (Facultad de Pedagogía, UABC, 2003).

Durante esos años la DGAA ofreció una gran diversidad de acciones como son: Programa Básico de Actualización Docente (1981); Maestría en Administración de la Educación Superior (1985); Cursos de Actualización en Áreas Disciplinarias (1987); Actualización para el Personal Directivo (1989); Curso de Inducción (1991); Maestría en Educación (1996); Licenciatura en Educación Física (1996); Programa de Actualización en Habilidades Docentes (1999); Taller de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (1999); Identidad Pedagógica Universitaria (2000); y los diplomados en: Entrenamiento Deportivo (1999); Computación (1990); Inglés (1991); Desarrollo de Habilidades del Pensamiento y Formación de Valores (1992); Desarrollo Curricular (1993); Matemáticas (1994); Lectura y Desarrollo en Educación Superior (1995); Calidad en Educación (1996); Elaboración de Publicaciones Científicas y Trabajos de

Divulgación (1997); Desarrollo de Habilidades Docentes (2000); Medio Ambiente y Sustentabilidad (2000) (Facultad de Pedagogía, UABC, 2003).

La UABC al ser consciente de la necesidad de una visión y un modelo de enseñanza superior centrada en el alumno, pasa de un modelo centrado en el docente, a un modelo centrado en el aprendizaje de la persona, bajo los preceptos de una educación a lo largo de toda la vida. Para lograr lo anterior se requiere que el docente sea un facilitador del aprendizaje, que colabore con su actividad a formar profesionales comprometidos con su entorno, que les facilite el aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer (UABC, 1999).

La función del profesor es decisiva para el avance de la educación superior, por lo que un elemento esencial es la formación pedagógica del personal académico, ya que se considera fundamental para lograr una enseñanza superior de calidad. Al considerar esta realidad, la UABC se propuso formar y capacitar a su personal académico, esto quedó plasmado en la *iniciativa 8.1 Desarrollo integral del personal académico del Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006*, en el cual se reconoce la necesidad de que el personal académico esté adecuadamente formado y actualizado tanto en lo pedagógico, en lo disciplinario y en lo personal. Y para lograrlo plantea los siguientes objetivos: a) promover la actualización docente en un modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante; b) estimular la superación y actualización disciplinaria de modo que el académico posea un alto grado de escolaridad formal y de habilitación en su área de trabajo; y c) promover la obtención de posgrados por parte del personal académico (Mungaray, 2003).

Para apoyar este proceso la UABC creó el *Programa de Formación, Actualización y Desarrollo Docente*, el cual tiene como objetivo: fortalecer la profesionalización, especialización y actualización del personal docente de la UABC, en los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos relacionados con la actividad académica, para esta acción se considera el modelo de educación

centrada en el alumno. Como parte de este Programa de Formación se encuentra el subprograma *Flexible de Formación y Desarrollo Docente*, el cual atiende la formación, actualización y profesionalización pedagógica de los académicos de acuerdo al modelo educativo de la UABC (Facultad de Pedagogía, 2003).

A partir de 2003 la Facultad de Pedagogía es la responsable de la formación en el área pedagógico-didáctica del personal docente de la UABC a través del subprograma *Flexible de Formación y Desarrollo Docente*. Las características de este subprograma elaborado conjuntamente con las coordinaciones de Formación Básica, Formación Profesional y Vinculación Universitaria, y Posgrado e Investigación son las siguientes:

- Cobertura estatal.
- Cursos ofrecidos a la comunidad académica en general, o a solicitud de las unidades académicas.
- Estructura curricular flexible con valor en créditos.
- Créditos transferibles y acumulables hacia otros programas, ya sean diplomados o posgrados, siempre y cuando (en el caso de los posgrados) se enmarquen dentro del Reglamento General de Estudios de Posgrado.
- Diseño que apuntala la formación didáctica, axiológica, el desarrollo de tutorías, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la evaluación colegiada del aprendizaje y modalidades educativas no convencionales.
- Tiende a fortalecer el trabajo de los profesores para la integración de redes de movilidad e intercambio académico.

El propósito del programa es fortalecer la especialización, formación y actualización del personal académico de la UABC, en los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos relacionados con la actividad docente. El

programa es flexible porque tiene una estructura dinámica que le permite ajustar su oferta de acuerdo a los requerimientos identificados, además el participante podrá ir conformando su Diplomado o Especialidad de acuerdo a sus intereses de formación y avanzar tomando en consideración su disponibilidad.

El programa está integrado por la Especialidad en Docencia y los Diplomados en: Elaboración de publicaciones científicas y trabajos de divulgación; Lecto-escritura y desarrollo en educación superior; Innovación educativa y docencia; Educación a distancia; Computación como apoyo académico; Desarrollo de habilidades de aprendizaje (el cual se trabaja de manera conjunta con la Facultad de Ciencias Humanas) y finalmente los cursos de Inducción a la Universidad e Introducción a la actividad docente, estos dos últimos dirigidos principalmente al personal docente de nuevo ingreso a la UABC, y para quienes no han tenido la oportunidad de participar en cursos, talleres, etc., relacionados con la didáctica.

Sin embargo, es pertinente puntualizar que en la UABC poco se conoce acerca del estudio de las opiniones de los profesores respecto a sus necesidades de formación para mejorar su práctica académica. A pesar de que se tienen 27 años impartiendo cursos de formación docente, el diseño de los programas para el mejoramiento de la calidad no se fundamenta en los resultados de los cuestionarios de evaluación docente por los alumnos; no obstante, que la opinión de los estudiantes vertida en los cuestionarios proporciona un diagnóstico relevante respecto a la competencia docente, mismo que puede ser utilizado en la delimitación de los programas de formación de profesores. Así mismo, en el diseño de éstos, no se considera la opinión del profesor sobre sus necesidades de formación docente, ni se conocen las diferentes estrategias que ellos sugieren para mejorar su práctica.

Por lo anteriormente citado, la presente investigación tuvo como objetivo identificar la opinión de los profesores sobre los resultados del cuestionario de

evaluación de la docencia por los alumnos, identificar las necesidades de formación docente desde la perspectiva de los profesores, así como identificar las diferentes estrategias a seguir para el mejoramiento de su práctica docente.

#### **1.4. Objetivos**

##### **Objetivo general**

Identificar la opinión de los docentes sobre los resultados de los cuestionarios de evaluación de la docencia según la apreciación de los alumnos.

##### **Objetivos particulares:**

1. Identificar el uso que le dan los profesores a los puntajes de la evaluación de su quehacer docente.
2. Identificar las necesidades y estrategias de formación docente con base en la opinión de los profesores.
3. Identificar las diferencias y similitudes sobre la evaluación de la docencia en la opinión de los docentes de disciplinas diferentes.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los aspectos más relevantes sobre las políticas de evaluación educativa puestas en marcha por el Estado a las universidades, a los programas y a los docentes. Se mencionan los dos enfoques que coexisten y se contraponen, como son la evaluación para el control y el perfeccionamiento; se deja en claro que la evaluación de la docencia puede ser el mecanismo idóneo para la retroalimentación, que bien fundamentada se convierte en parte del proceso de formación docente y como una herramienta que le permita al profesor comprender mejor su propia práctica. Se pondera el acuerdo sobre la evaluación de la docencia como una tarea compleja y multideterminada. Así mismo, se destaca el uso de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos como una fuente de información fiable, estable y válida, que deben ser considerados para mejorar la docencia a partir de la retroalimentación.

### **2.1. Evaluación docente: planteamientos fundamentales**

En México, la modernización de la educación superior emprendida durante 1990 trajo consigo cambios estructurales en las IES, particularmente en las públicas.

Posiblemente uno de los cambios más importantes fue el establecimiento de políticas de evaluación por parte del Gobierno Federal que establecieron una relación directa entre el desempeño o implantación de ciertas políticas y acciones al interior de la institución y el monto de recursos asignados (García, 2001). Estos programas se han aplicado tanto a nivel institucional como individual, y se han creado instancias específicas para poner en marcha dichas políticas de evaluación. De esta manera, la evaluación orientada a regular y conducir las principales actividades de las instituciones ha venido a ser uno de los componentes capitales de esa modernización (Aboites, 1999). Así mismo, de acuerdo con Rueda (1999), las políticas de evaluación han mostrado énfasis en

la evaluación de las instituciones, de los programas y de los académicos, además se han asociado directamente con el factor económico.

Al considerarse a la docencia como la actividad principal de la mayoría de las IES, esta función no ha quedado fuera de las políticas de evaluación. La actividad de la docencia cubre una de las principales funciones de la universidad; la formación profesional, incluyendo la misma formación para la investigación; su importancia se destaca aún más si se reconoce que los profesores, quienes desarrollan dicha función, constituyen un actor social permanente del sistema escolar. En este contexto Rueda (1999), puntualiza que sin duda estamos frente a una actividad humana y profesional sumamente compleja. No obstante que la investigación educativa ha contribuido a dar a conocer diversos aspectos de sus componentes, como por ejemplo el testimonio del trabajo cotidiano de los profesores y estudiantes y la comparación del proyecto educativo de la institución con las acciones cotidianas de sus diferentes actores, los resultados pueden consolidar la idea de su complejidad.

Así mismo Pasillas (2001), concibe a la docencia universitaria como una actividad compleja, la cual está conformada por aspectos de diferente magnitud y naturaleza como son: la política educativa que orienta la actividad de enseñar, los aspectos referidos al orden institucional en que opera la enseñanza, los problemas relacionados con la profesionalidad de los maestros, los intereses de los grupos que participan de distintas maneras en la enseñanza, las condiciones prácticas de funcionamiento, y la formación de los profesores. Además, la docencia es una actividad multideterminada donde intervienen aspectos como las características de la disciplina y el contexto de enseñanza, tales como: el tipo de la asignatura, teórica o práctica, y el nivel educativo, de licenciatura o posgrado (Abrami y d'Apollonia, 1990).

En este sentido, Canales (2004), señala que la evaluación de la docencia no solo se refiere al uso de una técnica, sino a una serie de elementos que

intervienen como: reconocer la naturaleza de lo que se somete a evaluación, es decir la complejidad de la docencia; las diferentes fuentes de información; y los propósitos de la evaluación, los cuales pueden ser sumativos o formativos. En este contexto, es importante distinguir que la evaluación sumativa se instrumenta con el propósito de tomar decisiones relacionadas con el docente, como pueden ser la contratación y promoción. En contraste, la evaluación formativa destaca el interés por aportar información sobre las actividades que desarrolla el docente; los resultados de la evaluación son proporcionados a los docentes con el fin de retroalimentarlos y propiciar cambios positivos para el mejoramiento de la enseñanza (Andrews y Barnes, 1990).

Los docentes generalmente perciben a la evaluación sumativa con desconfianza, dado que a partir de ella se toman decisiones administrativas. Al respecto Centra (1993), señala la dificultad de que en un contexto de evaluación sumativa los docentes muestren o discutan sus debilidades si saben que están tomando juicio sobre su actuación que puede llegar a afectarlos de manera desfavorable. En este sentido, la diferenciación clave entre evaluación formativa y sumativa es el uso real de la evaluación. A esto se debe sumar que la evaluación se realiza para diferentes audiencias, como pueden ser los mismos docentes, administradores y estudiantes. Asimismo, existen evidencias que la evaluación de la enseñanza mantiene relación estrecha entre los propósitos de evaluación (el uso de los resultados) y los métodos (el tipo de información y su recopilación) (Braskamp, Branderburg y Ory, 1985).

Con respecto a los procedimientos de la evaluación, la investigación reporta que la calidad de la evaluación es mayor si utiliza diferentes fuentes de información. En general, los programas de evaluación de la docencia incorporan la información recopilada de tres fuentes principales: evaluación a partir de la opinión de los estudiantes; evaluación realizada por pares, académicos y directivos; y autoevaluaciones, autorreportes y portafolios (Ory, 1990; Seldin, 1991; Centra, 1993; Lowell y Sánchez, 1995).

Definir en que consiste la actividad sustancial de la función docente o poder perfilar la metodología e instrumentos más apropiados para evaluar a los profesores, son tareas que están lejos de haber sido resueltas, no sólo desde la mirada del investigador educativo, sino desde la perspectiva de las instituciones, de los directivos y de los propios profesores. De hecho, en torno a estos temas se realizan importantes debates los cuales se incrementan porque se ubican en dos de los ámbitos más polémicos: el de la evaluación y el de la conceptualización de la tarea docente (Rueda, 1999).

En este contexto, la literatura reporta diversas estrategias para evaluar las funciones docentes de los académicos; la mayoría de éstas se basan en los juicios realizados por un tercero, entre los que se encuentran las autoridades académicas, evaluación de pares, los expertos (externos o de la propia institución), la autoevaluación que el docente realiza de su trabajo, la opinión de los estudiantes y la opinión de los exalumnos (Centra, 1993). Así mismo, los medios para llevarlas a cabo también son diversos; opiniones verbales, videograbaciones, observaciones en el aula, portafolios o carpetas de las actividades que el profesor y los alumnos realizan desde la preparación del curso hasta su conclusión y cuestionarios de evaluación al inicio, durante y al final del curso (García, 2001).

Asimismo, la función docente es una práctica social que se da en un momento y condiciones determinadas, forma parte del fenómeno educativo y social y va más allá de la relación profesor-alumno en el aula. Santoyo (1998) refiere que la función docente está caracterizada por una multiplicidad de dimensiones 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; sin embargo, es necesario contar con cierta claridad sobre el sujeto-objeto que se pretende evaluar, aun cuando sea difícil desligar esta práctica de su propia subjetividad. En este sentido, Larena de Thierry (1991) sugiere que la primera interrogante a resolver es definir claramente las actividades que

comprenden el trabajo académico, entre ellas, la docencia. Otras interrogantes importantes a resolver antes de iniciar una evaluación serán 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, se insiste en el hecho 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; Zabalza, 1990; Astín, 1991) recomiendan implementar evaluaciones de tipo multirreferencial o también llamados integrales, en donde intervienen resultados tomados de otras fuentes como son la autoevaluación del profesor, el portafolios, la evaluación del coordinador y la de los pares.

Ante esta panorámica, es pertinente precisar lo que se quiere entender por evaluación de la docencia. De acuerdo con Fernández (1991) en primera instancia se reconoce que es un proceso dirigido a formular principalmente juicios de valor acerca de la situación de la actividad docente. Sin embargo, la evaluación no consiste en *“asignarle una nota al profesor”* sino en desarrollar una actividad crítica y reflexiva que permita recabar información para intentar conocer cómo ocurre y qué incluye su práctica docente. Así mismo, la Junta de Andalucía (1996) afirma que:

“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 lo anteriormente citado, puntualizamos 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. 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.

En la literatura especializada se pueden ubicar dos grandes paradigmas de la evaluación docente: por un lado la evaluación orientada al control, a la que 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 la 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 la 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 (Zabalza, 1990).

En cambio, la evaluación orientada al desarrollo está dirigida al mejoramiento, este enfoque busca la mejora continua, tanto del individuo como de la institución y, por ende, del currículo. Así mismo, está asociado a la capacitación y desarrollo docente ya que al tener como objetivo la mejora, la

institución tiene que ofrecer alternativas de formación a los docentes que han sido evaluados y, por consiguiente, la retroalimentación es un elemento clave de este enfoque. La evaluación desde esta perspectiva 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. De esta manera, este enfoque involucra 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 como mejorarlos. La información está dirigida a los propios profesores evaluados, quienes participan activamente en el proceso.

En este contexto, es importante destacar que en la medida que los docentes se apropien del proceso evaluativo y no los administradores, se tendrán avances al sentido inverso al que actualmente está ocurriendo en el contexto mexicano; mientras no haya una apropiación personal del proceso, la evaluación se verá como una imposición externa y como tal, se dará lugar a la aparición de mecanismo de resistencia o simulación. Así mismo, se enfatiza la improcedencia de continuar asociando la evaluación con los programas de compensación salarial, por lo que se sugiere que se diseñen mecanismos distintos que cumplan esta función.

En este sentido, la evaluación de la docencia cobra vital importancia para el desarrollo de cualquier institución educativa, ya que se debe percibir al profesor como uno de los principales agentes del desarrollo educativo, incluso se puede afirmar que la calidad de una institución educativa se sustenta en sus maestros, son ellos quienes facilitan en los estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes y valores, por lo que no se puede poner en duda la

necesidad de evaluar su tarea. 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 la enseñanza superior el problema se torna aun 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 la 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 realizan los profesores.

## **2.2. El docente como destinatario central de la evaluación**

En el campo de la construcción teórica sobre la educación, no existen marcos teóricos acabados que den cuenta precisa y exhaustiva de lo que ocurre en las aulas, que no sólo posibiliten describir la práctica, sino que también proporcionen elementos explicativos sobre tan compleja actividad. Los modelos de estudio causa-efecto han demostrado ya sus límites analíticos y explicativos (García y Navarro, 2001). Ahora se requieren referentes teóricos entendidos como instrumentos conceptuales extraídos del estudio empírico y la determinación ideológica que permitan fundamentar la práctica docente; dentro de estos referentes es necesario considerar tanto la función social de la enseñanza como el conocimiento de cómo se aprende.

De acuerdo con Zabalza (1990), la práctica educativa debe entenderse por medio de los acontecimientos que ocurren en el aula en la interacción maestro-alumno y alumnos-alumnos, como una actividad dinámica, reflexiva, que no pueden reducirse a los procesos educativos en el interior del salón de clases, sino a la intervención pedagógica que ocurre tanto antes como después de los procesos interactivos en el aula. Estos procesos son parte inseparable de

la actuación docente. En este sentido, la planeación de la docencia incluye lo que los profesores piensan lograr (metas), como piensan lograrlo (estrategias didácticas) y de qué manera pueden saber que lo lograron (estrategias de evaluación).

Sin embargo, estos aspectos no se encuentran especificados con claridad en los programas de estudio y planes de clase de los profesores, por lo que es necesario recurrir al análisis del pensamiento didáctico del docente para averiguar qué, por qué y para qué ha elaborado una propuesta didáctica de tal o cual forma. Este análisis puede proporcionar información valiosa para caracterizar lo que los profesores hacen en el aula y aproximarnos a la comprensión de por qué lo hacen. Al respecto, Monroy (1998) plantea que es conveniente considerar la existencia de contradicciones entre lo pensado por los profesores y lo que realmente hacen, por tanto el análisis de la vida en las aulas es una condición primordial para dar cuenta de la práctica docente.

En este orden de ideas, es necesario considerar cuatro componentes fundamentales del quehacer docente: a) el pensamiento del profesor; b) la planificación de la enseñanza; c) la práctica educativa dentro del aula, y d) la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Estos componentes pueden ser utilizados como base para el análisis de las diversas formas como se entiende la evaluación de la docencia.

Una de las finalidades más importantes de la utilización de los CEDA es proporcionar retroalimentación al profesor acerca de su desempeño docente. Por lo que se recomienda que los resultados se proporcionen a los profesores al finalizar el semestre con el propósito de que se discutan y reflexionen y se tomen decisiones para la mejora de la práctica docente. Asimismo, es importante que los resultados de un curso o un periodo escolar no se tomen con fines de promoción, otorgamiento de estímulos o contratación.

### 2.3. Evaluación de la docencia por opinión de los alumnos

El instrumento más difundido y económico que la gran mayoría de las instituciones universitarias, internacionales y nacionales, emplean es el Cuestionario de Evaluación de la Docencia por el Alumno (CEDA) (Braskamp y Ory, 1994 y Luna, 2002). La utilización formal de los cuestionarios de evaluación de los estudiantes para la evaluación de la docencia en educación superior tiene una larga historia en Estados Unidos y se considera que desarrollos similares se han dado en Canadá, Australia, Nueva Zelandia, Israel, Nigeria y la India; con menor tradición se encuentran el Reino Unido, Holanda, Francia y España (Husband y Fosh, 1993).

En el caso de Estados Unidos, de 1927 a 1960, la investigación sobre la evaluación de la docencia con base en la opinión de los estudiantes fue conducida por Herman Remmers y sus colegas de la universidad de Pardue; la escala de Pardue, publicada en 1927, es una de las primeras de su tipo. Remmers investigó la relación entre los puntajes de opinión de los alumnos y sus calificaciones, la confiabilidad de los puntajes de los estudiantes y el efecto de *halo* (Centra, 1993).

Durante la década de 1960, este tipo de evaluación se realizó de manera voluntaria por los mismos docentes con el propósito de retroalimentar su práctica, por lo que se considera casi nulo el uso administrativo de sus resultados. La década de 1970 es considerada el periodo cumbre en la investigación en este campo; una de las principales líneas de investigación fue la validez de los puntajes de opinión de los estudiantes: se estudiaron aspectos de sesgo y en qué medida estos puntajes son el indicador confiable de la efectividad de la enseñanza. Los resultados a favor de este procedimiento avalaron su uso generalizado, tanto con fines de tipo administrativo como para mejorar la actividad docente (Seldin, 1991; Ory, 1990; Centra, 1993). El uso de este medio, más con propósitos sumativos que formativos durante la década de

1980, desató una serie de cuestionamientos críticos en su contra; sin embargo, en la década de 1990 se consideró como el procedimiento más utilizado y su investigación se ha caracterizado por explorar su utilidad tanto con fines sumativos como formativos.

En México, los CEDA empezaron a utilizarse desde finales de la década de 1960 por la Universidad Iberoamericana, y posteriormente en la década de 1970 por algunas facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. A finales de la década de 1980 y principios de 1990, algunas instituciones públicas como la UNAM y la Universidad Autónoma de Aguascalientes incluyeron los CEDA como instrumento para evaluar las tareas docentes (García, 2001). Sin embargo, en nuestro país, la situación de la investigación en este campo se considera incipiente y en gran proporción se ha dirigido al diseño y validación de instrumentos (García, 2001). En general, a partir del Programa de Modernización de la Educación Superior, cada vez es mayor el número de IES que, por iniciativa propia o por presiones externas, han iniciado, o están por iniciar, un sistema de evaluación de la docencia, en el cual el empleo de los CEDA se constituye en el instrumento idóneo para la toma de decisiones.

Desde la utilización generalizada de los CEDA se ha suscitado bastante polémica entre los investigadores, identificándose a los que defienden que la evaluación de la eficiencia docente realizada por los estudiantes es multidimensional, fiable, estable y relativamente válida (Marsh y Bailey, 1993), los que sostienen que el uso de este tipo de fuentes de información ha de ser tomado con cautela dependiendo de los usos que se deriven de sus resultados (Ryan y Jonson, 1998), o los que ponen en duda el uso de esta fuente para mejorar la calidad docente (Haskell, 1997; Dunkin y Barnes, 1986).

La discusión en la literatura se ha centrado en el cuestionamiento de la confiabilidad y validez de los puntajes de opinión de los estudiantes como una

medida de la efectividad docente; de manera general, se puede citar que son confiables, estables y relativamente válidos (Marsh, 1987; Theall y Franklin, 1990a; Marsh y Roche, 1997).

Asimismo, en los últimos años, se han investigado los procedimientos de aplicación, interpretación y utilización de los resultados mostrando que un procedimiento incorrecto puede llegar a invalidarlos (Arreola y Alemoni, 1990; Theall y Franklin, 1990b). Sin embargo, los aspectos pedagógicos implícitos en los cuestionarios han sido poco estudiados, a pesar de que el análisis resulta importante para conocer las prácticas educativas que los cuestionarios orientan y poder así incidir en el mejoramiento de la actividad docente (Luna, 2002).

En este contexto, es importante tener en cuenta algunas evidencias críticas sobre este indicador; por ejemplo, Rueda, Canales y Hernández (1995) señalan que al evaluar a los docentes los estudiantes los califican negativamente a manera de manifestar su inconformidad hacia ellos. Por otro lado, existe desacuerdo entre los docentes, quienes manifiestan escepticismo acerca de la confiabilidad, validez y utilidad de este tipo de evaluaciones, y plantean que éstas son contestadas con base en la “popularidad” (Centra, 1979; Alemoni, 1981; Ory, 1991).

Por lo general, los instrumentos de evaluación que se utilizan se han elaborado con el propósito de evaluar la actividad docente en el nivel de licenciatura o posgrado, sin considerar los propósitos pedagógicos, ni las especificidades de cada una de las disciplinas. En este sentido los estudios de Feldman (1988), Cohen (1981), Abrami, d’Apollonia y Cohen (1990) concluyen que factores como el nivel del curso, licenciatura o posgrado; la naturaleza del mismo, obligatorio u optativo; y el área del contenido influyen sobre los puntajes de los estudiantes al evaluar la efectividad del profesor. Así mismo Smith y Cranton (1992) reportan que la organización del curso y claridad en las exposiciones son los indicadores más significativos para los estudiantes de los

primeros años de licenciatura, en tanto que el interés por el alumno y la evaluación del aprendizaje lo son para los niveles avanzados de licenciatura y posgrado.

El estudio de las dimensiones relacionadas con la efectividad docente ha permitido clasificarlas de acuerdo con su importancia; por ejemplo Feldman (1997) identificó como las más significativas: claridad y entendimiento; estimulación del interés por la materia; preparación y organización del curso; logro de los objetivos planteados; motivación de los estudiantes para tener alto rendimiento; y percepción del impacto de la instrucción por parte del alumno.

Así mismo, se identificaron dos meta-análisis que muestran acuerdo en las opiniones de estudiantes y maestros respecto a los factores relevantes para la efectividad docente. Por un lado, el análisis de los rasgos de la personalidad dirigida por Feldman (1986); y por otro, el relacionado con las dimensiones, Feldman (1988), donde se concluyó que las opiniones de profesores y de estudiantes fueron similares, pero no idénticas: el promedio de correlación entre ambos grupos fue de .71, observándose que las diferencias radican en la importancia otorgada a cada factor. Para los docentes, los aspectos de mayor importancia fueron: promover la curiosidad intelectual de los alumnos, estimular el autoaprendizaje y motivar un desempeño alto; para los estudiantes, que los profesores sean interesantes, elocuentes, que estén dispuestos a brindar ayuda y los resultados de la enseñanza.

En términos generales, se puede mencionar que hasta el momento la literatura reporta la coincidencia en la opinión de profesores y estudiantes respecto a los factores relevantes para la efectividad docente (Feldman, 1988), pero no se tienen reportes sobre el acuerdo o discrepancia entre opinión de docentes y estudiantes respecto a las necesidades de formación del profesorado.

En este contexto, consideramos que la evaluación de la docencia debe ser integral, lo que implica un acercamiento desde diferentes perspectivas o agentes. Como lo señala Centra (1993), la calidad de la evaluación, cualquiera que sea su propósito, es más alta si se utilizan fuentes múltiples de información. No obstante, el instrumento que se ha privilegiado tradicionalmente es el dirigido a recabar la opinión de los estudiantes por ser ellos los destinatarios fundamentales de los esfuerzos educativos, quienes conviven la mayor parte del tiempo con el maestro y que cuentan con amplia experiencia de escolarización, lo que hace que sus valoraciones resulten insustituibles.

#### **2.4. Evaluación de la docencia para la formación y el mejoramiento de los profesores**

La investigación sobre la enseñanza ha contribuido a crear la imagen de que era posible la identificación de habilidades genéricas que pudieran estar asociadas con el aprendizaje exitoso de los estudiantes, o por lo menos con la expresión de su satisfacción como resultado de haber participado en la experiencia escolar; de hecho este es uno de los supuestos de los que se parte para poder construir instrumentos que tratan de valorar la actividad docente a través de conocer las opiniones de los estudiantes.

En este sentido, la tradición del uso de cuestionarios de opinión de los estudiantes para evaluar la actividad del profesor cuenta con una gran cantidad de experiencias reportadas en la literatura, por lo que se podría afirmar que es la forma más consolidada de realizar la evaluación de la docencia en el ámbito universitario tanto a nivel nacional como internacional (García, 2000; Luna y Rueda, 2001). Una constatación es el hecho de que los cuestionarios se emplean prácticamente a nivel mundial y su uso va en aumento (Luna, 2000). Sin embargo, un nuevo uso de este tipo de instrumentos puede orientarse hacia la reflexión y discusión sobre los aspectos esenciales de la docencia. Así mismo,

no puede soslayarse que el empleo de los cuestionarios tiene que asociarse con otras acciones de la vida escolar como la formación en servicio y la carrera profesional, es decir, que se asocien con el ingreso, permanencia y promoción.

Las prácticas de evaluación que se han desplegado en nuestro país en la última década, muestran la gran capacidad orientadora de la actividad que habría que encauzar para propiciar la reflexión y puntos de consenso sobre las características de una actividad tan compleja y relevante como es la docencia (Rueda, 2001). Así mismo, la evaluación de la docencia universitaria se reconoce como una actividad compleja, entre otras razones, debido a que múltiples factores inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje, la evaluación de la docencia se realiza para diferentes propósitos, contextos múltiples y heterogéneos. Su relevancia radica en la posibilidad de mejorar el desempeño de los docentes para la formación profesional de los estudiantes.

Por lo anteriormente citado, este trabajo pondera la evaluación de la docencia entendida como evaluación de la actividad docente. Se reconoce que la evaluación de la docencia es una tarea compleja y multideterminada, y que los propósitos para los que se lleva acabo inciden sobre la metodología. Así mismo, se enfatiza que en un contexto de evaluación formativa los profesores pueden discutir y reflexionar sobre sus debilidades y fortalezas docentes, de esta manera los resultados podrían propiciar cambios positivos para los profesores, los programas y las instituciones. En este sentido es importante enfatizar que el propósito principal de diseñar y poner en marcha procesos de evaluación habrá de tener la intención de contribuir a su mejoramiento.

## CAPÍTULO III. MÉTODO

Este capítulo presenta el enfoque metodológico utilizado en función de los objetivos de investigación; fue fundamental conocer las distintas opiniones de los profesores sobre los resultados de la evaluación que realizan los estudiantes de su trabajo docente frente a grupo; así como trabajar bajo una perspectiva metodológica que posibilitara ser sensible al contexto para identificar las particularidades de cada disciplina. De esta manera se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas para cubrir los diferentes objetivos. Las más importantes fueron los cuestionarios, análisis de contenido y cálculos estadísticos. Finalmente, se describen a los participantes, los instrumentos y los procedimientos de obtención y análisis de la información.

### 3.1. Enfoque metodológico

El diseño de investigación corresponde a un estudio descriptivo y se ubica dentro de la aproximación de los métodos combinados de la investigación (Bryman, 1984). Retoma técnicas de la metodología cualitativa y cuantitativa, tales como: cuestionarios, análisis de contenido y cálculos estadísticos.

El estudio descriptivo comúnmente explica un fenómeno existente utilizando números para caracterizar de manera individual o grupal. Por su flexibilidad y adaptabilidad en un rango de contextos, procesos, gente y enfoques, proporciona uno de los métodos disponibles más útiles en la investigación educativa (McMillan y Schumacher, 1993). Este tipo de estudios describen un fenómeno o una situación, mediante el estudio del mismo en una circunstancia de tiempo y espacio determinada. Es decir, sólo se describen las características más importantes del mismo en lo que respecta a su aparición, frecuencia y desarrollo (Pick y López, 2003).

Con respecto a la utilización de los métodos cuantitativos y cualitativos, esta decisión se fundamenta en la propuesta que plantean Rodríguez, Gil y García (1999); un fenómeno se puede ver y entender desde varios enfoques y que cada uno de ellos nos proporciona un aspecto de la realidad, por lo tanto en la investigación se pueden utilizar tanto métodos cualitativos como cuantitativos, ambos se complementan y apoyan. Asimismo, Cook y Reichardt (2000), refieren que al utilizar los métodos combinados, se emplean distintos instrumentos para recoger y analizar los diferentes tipos de datos, y son las preguntas de investigación las que determinan la elección de estos métodos.

La técnica de recogida de información que se empleó en la presente investigación fue el cuestionario, el cual se define como una estrategia para obtener información de manera clara y precisa, donde existe un formato de preguntas y donde el informante reporta sus respuestas. El cuestionario supone un interrogatorio, en el que las preguntas, establecidas de antemano, se plantean en el mismo orden y se formulan con los mismos términos, ésta modalidad de procedimiento permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria (Rodríguez, Gil y García, 1999).

La información recabada mediante los cuestionarios es útil tanto para determinar el modo en que los individuos elaboran juicios sobre personas y acontecimientos, como para registrar lo que creen, lo que hacen, lo que creen que hacen y lo que es socialmente aceptable hacer (Goetz y LeCompte, 1988). El cuestionario como instrumento para la recogida de información tiene ventajas muy evidentes, tales como: facilidad en la aplicación (se puede aplicar personalmente a una o a un grupo de personas) y facilidad para contestarlo y codificar las respuestas. Sin embargo, también presenta algunas desventajas debido a que la información que proporcionan los participantes no siempre es un indicador fidedigno de sus comportamientos reales y es por ésto que se debe corroborar con otro tipo de datos.

Con referencia a la muestra, se utilizó una muestra intencional o basada en criterios. Los criterios se definen en función de los objetivos de investigación y son necesarios para obtener las unidades de análisis con mayor ventaja de acuerdo a los fines establecidos por el investigador (Martínez, 1988). Por lo cual se consideró importante contar con los llamados *informantes clave*, quienes poseen los conocimientos, el estatus o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (Goetz y LeCompte, 1988).

Finalmente, se realizaron los siguientes tipos de análisis: *a) descriptivo*, con el propósito de conocer los estadísticos básicos y características principales de la población participante; *b) comparativo*, para contrastar las opiniones de los profesores sobre los puntajes de evaluación de la docencia por área del conocimiento, categoría y antigüedad, y *c) cualitativo*, para identificar la apreciación de los profesores acerca de los puntajes, las necesidades y estrategias de formación docente que consideran adecuadas para ellos.

### 3.2. Descripción de la población

Para definir la población, se utilizó la clasificación de carreras por áreas de conocimiento de la Universidad Autónoma de Baja California, UABC, misma que corresponde a las seis áreas de conocimiento planteadas por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, ANUIES (Tabla 3.1).

**Tabla 3.1. Áreas del conocimiento de acuerdo con la ANUIES.**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO
1. Ciencias Agropecuarias
2. Ciencias de la Salud
3. Ciencias Naturales y Exactas
4. Ciencias Sociales y Administrativas
5. Educación y Humanidades
6. Ingeniería y Tecnología

Fuente: ANUIES, 2003.

Se determinó trabajar con las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas y Ciencias de la Salud, dada la relevancia que tienen estas áreas disciplinarias tanto a nivel nacional como en el contexto de la UABC al concentrar un alto porcentaje de estudiantes en los programas de licenciatura que comprenden, y por el acelerado incremento en la demanda de ingreso en estas carreras consideradas “tradicionales” (UABC, 2003). Así mismo, se tomó esta decisión con el propósito de contrastar las opiniones de los profesores de áreas disciplinarias muy diferentes.

Con respecto a la población estudiada, se procedió a identificar los programas de licenciatura que corresponden a estas áreas en la UABC y se acordó trabajar con las que se ofrecen en el campus universitario Tijuana, dado que es el municipio que oferta los programas objeto de estudio. En la Tabla 3.2 se muestran las unidades académicas y los programas seleccionados para el desarrollo del presente estudio.

**Tabla 3.2. Unidad académica y programas de licenciatura de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Administrativas que ofrece la UABC, campus Tijuana.**

Unidad Académica	Programas
Facultad de Medicina	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Médico</li> <li>▪ Médico general</li> <li>▪ Licenciatura en Psicología</li> </ul>
Facultad de Odontología	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cirujano Dentista</li> </ul>
Facultad de Derecho	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Licenciatura en Derecho</li> </ul>
Facultad de Turismo y Mercadotecnia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Licenciatura en Turismo</li> <li>▪ Licenciatura en Mercadotecnia</li> </ul>
Facultad de Economía y Relaciones Internacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Licenciatura en Economía</li> <li>▪ Licenciatura en Relaciones Internacionales</li> </ul>

Nota: En la presente investigación se excluyó la Licenciatura en Psicología porque corresponde al área de las Ciencias de la Educación y Humanidades.

La población objeto de estudio la constituyó la planta docente que labora en estos programas. Con el propósito de contar con la información necesaria para determinar la población, se solicitó a cada unidad académica el padrón de

la planta de profesores correspondiente a los periodos lectivos 2003-1 y 2003-2. La planta docente se clasificó en tres categorías: los profesores de Tiempo Completo, (TC), Medio Tiempo, (MT) y de Asignatura, (A). En la Tabla 3.3 se muestra la distribución de la población de profesores por área de conocimiento y programa.

**Tabla 3.3. Distribución de la población total de profesores por área de conocimiento y programa, y tamaño de la muestra de las subpoblaciones.**

Área de conocimiento	Programa	Población docente			Total	Muestra (40%)			Total
		TC	MT	A		TC	MT	A	
Ciencias de la Salud	Médico y Médico General	15	0	5	20	6	0	2	8
	Cirujano Dentista	33	12	5	50	13	5	2	20
Ciencias Sociales y Administrativas	Economía y Relaciones Internacionales	32	0	0	32	13	0	0	13
	Turismo y Mercadotecnia	23	5	5	33	9	2	2	13
	Derecho	25	0	5	30	10	0	2	12
Población general		128	17	20	165	51	7	8	66

### 3.2.1. Determinación de la muestra

Una vez identificada y definida la población, se procedió a determinar la muestra con base en el siguiente procedimiento:

- a) Se integró en una base de datos la información de la población docente de acuerdo a los siguientes indicadores: unidad académica, programa en la que imparte clase y tipo de nombramiento.
- b) Se seleccionó la población para ser encuestada con base en los siguientes criterios:
  - Docentes de tiempo completo con 40 horas/semana/mes, (h/s/m), docentes de medio tiempo con carga académica mínima de 20 h/s/m y docentes de asignatura con carga académica mínima de 10 h/s/m. Con el

propósito de asegurar que los participantes contaran con elementos para reflexionar sobre el objeto de estudio, se procuró que los profesores hubieran sido evaluados por los alumnos en los ciclos escolares 2003-1 y 2003-2.

- Se excluyeron los profesores que se encontraban de año sabático o licencia económica.
- Se excluyeron los profesores contratados por asignatura con menos de 10 h/s/m por considerar que presentan una alta rotación laboral.

c) Con el propósito de asegurar la representatividad de la población, se determinó una muestra del 40% de 165 docentes, resultando: 51 profesores de tiempo completo, 7 profesores de medio tiempo y 8 profesores de asignatura, en total 66 docentes (ver Tabla 3.3).

Asimismo, para conocer las características de la muestra de profesores en relación con sus promedios de evaluación de la docencia se consultó la base de datos del *Sistema de Evaluación de la Docencia por los Alumnos*, que es administrada por la Coordinación de Información Académica de la UABC, y se identificaron los puntajes obtenidos mediante el *Cuestionario de Evaluación de la Docencia por Opinión del Alumno en Licenciatura*, aplicado en línea a los estudiantes en los periodos **2003-1 y 2003-2** (Anexo 1).

Para asegurar los índices de confiabilidad de los puntajes de evaluación de la docencia por los estudiantes, como lo propone Centra (1993), se incluyeron sólo los docentes que fueron evaluados por un mínimo de cinco alumnos. Con base en esta información, se conformó en una base de datos (*Microsoft Excel*) el historial de evaluación del docente por ciclo escolar, categoría del profesor (tiempo completo, medio tiempo y asignatura). Así mismo, se consignaron a los profesores en función de su promedio, a saber: *excelente*,

*bien, suficiente e insuficiente* y se procuró tener representados a todas las clasificaciones como parte de la muestra. En la Tabla 3.4 se presenta la distribución de la población total de los profesores por tipo de contratación y el tamaño de la muestra de las subpoblaciones por clasificación de evaluación.

**Tabla 3.4. Distribución de la población de profesores por tipo de contratación y resultado de evaluación de la docencia.**

Tipo de contratación	Resultado de evaluación docente								Total	
	Excelente		Bueno		Suficiente		Insuficiente			
	Población	Muestra	Población	Muestra	Población	Muestra	Población	Muestra	Población	Muestra
Tiempo completo	65	26	58	23	5	2	0	0	128	51
Medio tiempo	13	5	2	1	2	1	0	0	17	7
Asignatura	7	3	5	2	8	3	0	0	20	8
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>34</b>	<b>65</b>	<b>26</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>165</b>	<b>66</b>

### 3.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para recabar la información fueron dos cuestionarios. A continuación se describen las características de cada uno.

#### 3.3.1. Cuestionario de opinión de los profesores sobre los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos

Se diseñó el instrumento con la finalidad de conocer la opinión de los profesores sobre la utilidad de los resultados (puntajes) de la evaluación de la docencia por opinión de los alumnos, así como identificar las necesidades de formación docente desde su perspectiva.

Es importante mencionar que la versión preliminar del instrumento se aplicó a una muestra de 27 docentes con la finalidad de verificar la claridad de la redacción de los reactivos. A partir de los comentarios expresados por los profesores se realizaron las modificaciones que fueron pertinentes, la versión

final del cuestionario se presenta en el Anexo 2. El cuestionario consta de tres secciones, a saber:

- I. ***Datos de identificación general***; recaba datos de identificación de los profesores encuestados, tales como: *nombre, categoría, unidad de adscripción, carrera en la que se desempeña como docente, formación disciplinaria, grado académico, años de experiencia docente, disciplina que enseña y formación pedagógica.*
  
- II. ***La opinión de los resultados de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos***; consta de tres reactivos con opción de respuesta dicotómica (sí o no) y el por qué de su respuesta. Para cumplir este propósito se establecieron las siguientes preguntas al profesor: *a) está de acuerdo con los puntajes, y por qué; b) los resultados son una fuente de información a considerar para orientar su quehacer docente, y por qué; y c) toma en cuenta los resultados de las evaluaciones de la docencia por opinión de los estudiantes, y de qué manera.*
  
- III. ***La opinión sobre sus necesidades de formación docente***; está integrada por cuatro reactivos, con opción de respuesta dicotómica (sí o no) y el por qué de su respuesta. El primer reactivo tiene la finalidad de conocer la actitud sobre sus necesidades de formación docente, y los tres restantes identificar las necesidades y estrategias de formación docente desde la perspectiva del profesor. Para tal efecto se plantearon las siguientes preguntas: *a) reconoce que tiene necesidades de formación docente, y por qué; b) en caso de tener identificadas necesidades de formación docente, de qué tipo son: disciplinar o pedagógico; c) enliste las tres principales temáticas en las cuales le gustaría formarse; y d) señale cuáles son las estrategias de formación docente en el área pedagógica que considere más adecuadas: cursos o talleres por temas, asesorías personales, programas formales, programas que otorgan grado y otros.*

### 3.3.2. Cuestionario de evaluación de la docencia por opinión del alumno en licenciatura

La segunda fuente de información a considerar para identificar y seleccionar a los participantes, son los puntajes de la valoración de la docencia por la opinión de los estudiantes obtenidos a través del *Cuestionario de evaluación de la docencia por opinión del alumno en licenciatura* (Anexo 1). Este cuestionario fue diseñado por Luna (2002), para lo cual desarrolló una metodología original en la que se incorporaron las opiniones de los docentes como elemento fundamental en el proceso de construcción del instrumento y se integraron las características y particularidades del contexto educativo. Se aplica en línea en la UABC a partir del 2001 con la finalidad de conocer la perspectiva de los estudiantes sobre el desempeño docente. El instrumento se contesta y es calificado de manera computarizada donde cada dimensión de la enseñanza obtiene un puntaje ponderado, la suma de los puntajes de las ocho dimensiones arroja el promedio general. De esta manera, se obtiene un promedio por dimensión y el promedio general del curso. En este sentido, es importante mencionar que los puntajes de los profesores se obtuvieron consultando la base de datos del *Sistema de Evaluación de la Docencia por los Alumnos*, que es administrada por la Coordinación de Información Académica de la UABC.

El cuestionario está integrado por 22 reactivos: dos de respuestas cerradas (sí o no), 18 tipo escala Likert (1=Nunca; 2=Algunas veces; 3=Casi siempre; 4=Siempre), y dos reactivos de opción tipo escala ordinal (1 es la calificación más baja y 10 la más alta). El instrumento integra 8 dimensiones de la enseñanza, a saber:

**Dimensión I: Método de trabajo.** Evalúa los aspectos formales del cumplimiento docente. Reactivos; 1) *Entregó a los estudiantes el programa del curso al inicio del mismo*, y 2) *El profesor asistió con regularidad a sus clases*.

**Dimensión II: Estructuración de objetivos y contenido.** Evalúa aspectos relacionados con la planeación de la estructura del programa del curso. Reactivos; 3) *Los contenidos del curso apoyaron el logro de los objetivos, y 4) Las fuentes de información (bibliografía, sitios en red, etc.) fueron adecuadas para cubrir los temas del curso.*

**Dimensión III: Facilitador del aprendizaje (claridad en la instrucción).** Evalúa las habilidades del docente para comunicar los contenidos de manera clara y comprensible. Reactivos; 5) *Explicó con claridad cuáles son los aspectos importantes del curso, y 6) Los temas fueron tratados de manera clara.*

**Dimensión IV: Organización de la clase.** Evalúa la preparación de la clase y utilización de recursos didácticos y nueva tecnología que faciliten la enseñanza. Reactivos: 7) *Los materiales de apoyo (por ejemplo: diapositivas, diagramas, programas) utilizados para facilitar la comprensión de los temas fueron adecuados, y 8) Las tareas y actividades desarrolladas facilitaron el aprendizaje de los temas.*

**Dimensión V: Dominio de la asignatura.** Evalúa el conocimiento teórico y metodológico aplicado por el instructor en la materia. Reactivos; 9) *Se trataron los principios teóricos o metodológicos de los contenidos desarrollados en clase, 10) Ayudo a resolver las dudas y problemas planteados en clase, 11) Relacionó el contenido de la materia con otras materias, y 12) Mostró dominio de la materia.*

**Dimensión VI: Estrategias de apoyo al aprendizaje (estrategias de instrucción).** Evalúa las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente. Reactivos; 13) *Los contenidos trabajados en clase estuvieron secuenciados de manera lógica, 14) Tomó en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes al inicio de cada tema, 15) Indicó aplicaciones de los conocimientos para el*

*trabajo profesional, y 16) Utilizó ejemplos para definir algún concepto o principio general.*

**Dimensión VII: Cualidades de interacción.** Evalúa la disposición del docente para ayudar al estudiante y motivarlo a participar en clase. Reactivos; 17) *Escuchó los puntos de vista de los alumnos, y 18) Motivó a los alumnos para ser responsables de su proceso de aprendizaje.*

**Dimensión VIII: Evaluación del aprendizaje.** Valora las estrategias del docente para evaluar el aprendizaje del estudiante. Reactivos; 19) *Explicó los requisitos para aprobar el curso al inicio del mismo, y 20) La evaluación fue acorde con los contenidos trabajados en el curso.*

**Evaluación general del desempeño del docente y autoevaluación de los estudiantes en la asignatura.** Consta de dos reactivos con opción de respuesta escala ordinal (1 es la calificación más baja y 10 la más alta), en los que se le pide al estudiante que califique; 21) *Evaluación global del desempeño del profesor(a), y 22) Evaluación de mi desempeño como estudiante en esta materia.*

### 3.4. Procedimiento

El trabajo de campo se realizó de enero a junio de 2004. El cuestionario de opinión de los docentes sobre los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos se aplicó para ser contestado de manera presencial. El procedimiento fue el siguiente: se acudió con los profesores a su área de trabajo y se solicitó su disponibilidad para responder el cuestionario, se les informó que sus aportaciones serían de gran ayuda para los fines de esta investigación y se les aseguro el anonimato. Una vez que aceptaron ser encuestados se les describió el contenido del instrumento y en caso de haber dudas se dio

respuesta a sus interrogantes. Cuando el profesor no disponía de tiempo para contestarlo en el momento en que se realizó la visita, se tomó la decisión de dejarle el cuestionario y pasar por él en un plazo de tres días. Sin embargo, en la mayoría de los casos fue necesario acudir varias veces para recuperar el instrumento contestado. El cuestionario aplicado de manera presencial fue contestado en un tiempo promedio de 25 minutos.

### 3.5. Análisis de la información

La información recabada mediante el cuestionario "*Opinión de los profesores sobre los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos*" se transcribió a una base de datos en el sistema Excel, el cual organiza la información en función de las variables de interés: categoría del profesor (de carrera y asignatura), unidad de adscripción, programas por área de conocimiento, formación disciplinaria, escolaridad, experiencia docente, disciplina que enseña y formación pedagógica, preguntas y respuestas (cerradas y abiertas). Los cálculos estadísticos se procesaron en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, SPSS, versión 13.0.

Para el análisis de las respuestas abiertas se utilizaron estrategias de análisis de contenido. Esta técnica tiene la finalidad de separar de manera ordenada un objeto de comunicación escrita, oral o visual en cada una de sus elementos que lo constituyen para exhibir explícitamente sus valores. Implica identificar los componentes del objeto analizado, así como descubrir las relaciones combinatorias entre ellos. (Holsti, 1966; Gervilla, 2004). De manera general, el procedimiento se desarrolló de la siguiente manera:

- i) **Reducción de datos.** Se simplificó y seleccionó la información. Se realizaron varias lecturas al material y se descartó información con base

en el siguiente criterio: eliminar la información poco clara, no relacionada con el tema y con errores de interpretación del reactivo.

- ii) **Separación de las unidades de análisis.** Se consideraron como unidades de análisis las oraciones debido a que la oración es una unidad de información con sentido completo. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999) las unidades de análisis corresponden a oraciones referidas a un mismo tema; de esta manera, en cada lectura se subrayaron estas unidades de análisis o cláusulas textuales que contenían información específica identificando los elementos de significado, las cuales fueron clasificadas según su componente temático asignándoles un código.
- iii) **Categorización.** Las metacategorías y categorías se derivaron de acuerdo con los criterios establecidos por Holsti (1966); esto es, cumplir con el requisito de *exhaustividad* (las categorías deben cubrir a todas las unidades de análisis), *exclusión mutua* (un segmento de texto no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría) y de *único principio clasificadorio* (las categorías deben elaborarse de acuerdo con un solo criterio de ordenación y clasificación); así las unidades de análisis se ubicaron en diferentes categorías dependiendo de su significado.
- iv) **Recuento de las categorías.** Se identificaron las categorías que emergieron de las respuestas y se jerarquizaron en función de su frecuencia.
- v) **Interpretación de los hallazgos.** Para obtener conclusiones, se buscan las relaciones entre variables.

La perspectiva metodológica utilizada en este estudio permitió identificar la opinión de los profesores sobre los puntajes que se obtienen en el cuestionario de evaluación docente de acuerdo a la apreciación de los

estudiantes; así mismo identificar las distintas maneras en que los docentes atienden y utilizan los resultados; contrastar las necesidades de formación pedagógica y disciplinaria por área de conocimiento; y las estrategias de formación docente que los profesores consideran adecuadas para mejorar su trabajo docente.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente capítulo se describen los resultados del análisis de los datos obtenidos por *Cuestionario de opinión de los profesores sobre los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos*. La información se presenta agrupada de acuerdo a categorías o rubros comunes que permiten una mayor claridad en la descripción de los resultados más representativos tanto cuantitativos como cualitativos. En el primer apartado se presentan las variables de trayectoria académica de los docentes encuestados. En el segundo apartado se destacan las frecuencias y porcentajes de la opinión de los profesores sobre los resultados de los cuestionarios de evaluación de la docencia según la apreciación de los estudiantes. En el tercer apartado se muestra el acuerdo entre los profesores sobre las necesidades de formación pedagógica; así mismo los temas y estrategias que sugieren los profesores como más adecuados para su formación.

### 4.1. Variables de trayectoria académica

Los resultados generales sobre la caracterización de los profesores se muestran en la Tabla 4.1. Como se puede apreciar el mayor porcentaje de los profesores encuestados corresponde a la Facultad de Odontología, ya que cuenta con un mayor número de docentes contratados. Así mismo, 78% de los profesores son de tiempo completo; con relación a su escolaridad los mayores porcentajes se concentran en licenciatura y maestría. El género que prevalece es el masculino y la media de experiencia docente de los profesores en la UABC es de 17 años.

**Tabla 4.1. Caracterización de los profesores de acuerdo a sus variables de trayectoria.**

Área de conocimiento	Unidad académica de adscripción	N	Contratación			Escolaridad			Género		Media de experiencia docente (años)
			%	TC*	MT*	A*	Lic.	Mtría.	Dr.	F	
Cs. de la Salud	Medicina	8 (12%)	6 (9%)	0 (0%)	2 (3%)	2 (3%)	5 (7%)	1 (2%)	2 (3%)	6 (9%)	18
	Odontología	20 (30%)	13 (20%)	5 (7%)	2 (3%)	10 (15%)	7 (11%)	3 (4%)	8 (12%)	12 (18%)	19
Cs. Sociales y Administrativas	Turismo y Mercadotecnia	13 (20%)	9 (14%)	2 (3%)	2 (3%)	4 (6%)	7 (11%)	2 (3%)	2 (3%)	11 (17%)	20
	Economía y Relaciones Internacionales	13 (20%)	13 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (3%)	6 (9%)	5 (8%)	4 (6%)	9 (14%)	12
	Derecho	12 (18%)	10 (15%)	0 (0%)	2 (3%)	9 (14%)	3 (4%)	0 (0%)	6 (9%)	6 (9%)	16
TOTAL f		66	51	7	8	27	28	11	22	44	17
TOTAL %		100%	78%	10%	12%	41%	42%	17%	33%	67%	

\* TC= Tiempo Completo; MT= Medio Tiempo; A= Asignatura.

Con el propósito de ofrecer una mejor apreciación de la distribución de las variables de trayectoria de los docentes a continuación se analizan en particular algunos descriptores.

En la Figura 4.1. se muestran por unidad de adscripción las frecuencias y los porcentajes de los profesores encuestados. Se puede apreciar que 30% y 12% corresponden a Odontología y Medicina respectivamente. Así mismo se puede observar que más del 50% de los docentes están adscritos a unidades académicas que corresponden al área de las ciencias sociales y administrativas.

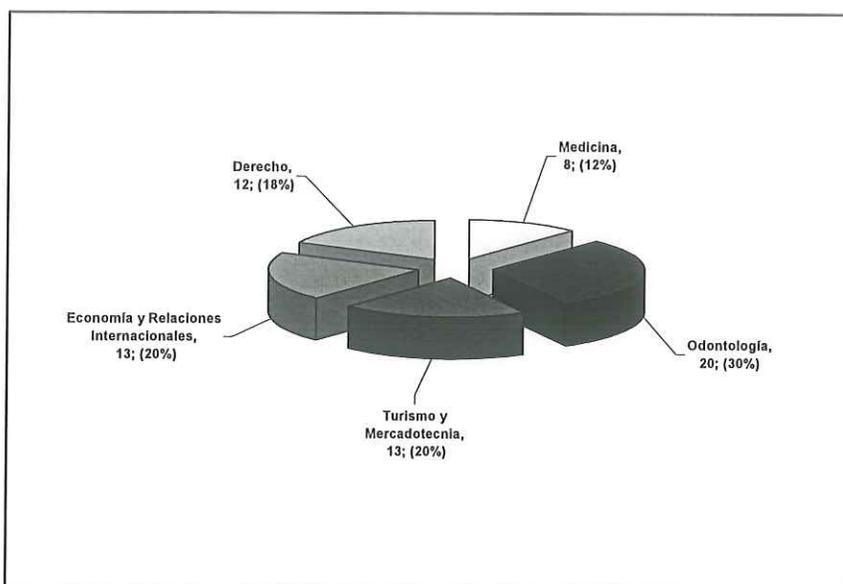


Figura 4.1. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre la unidad de adscripción de los docentes.

En la Figura 4.2. se aprecia que 78% son profesores de tiempo completo, 10% de medio tiempo y 12% de asignatura.

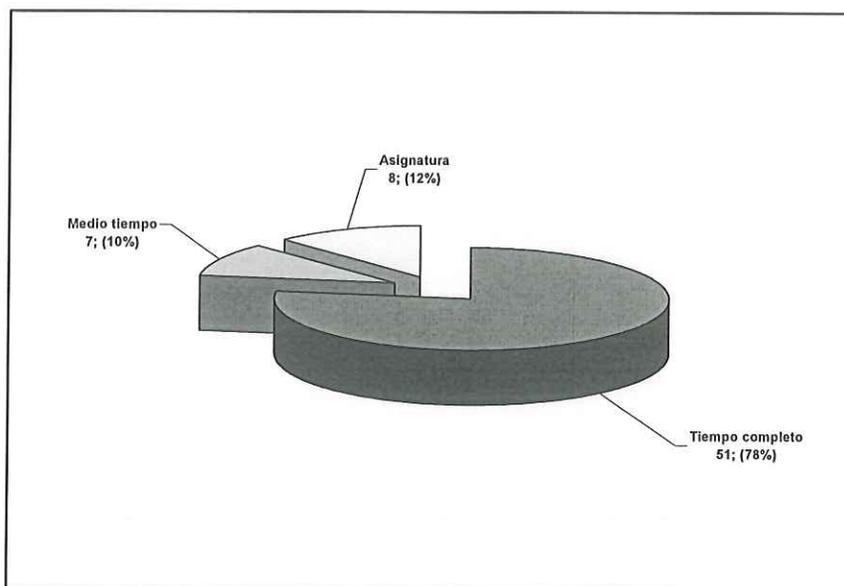


Figura 4.2. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia del tipo de contratación de los docentes.

En la Figura 4.3. se observa que 42% de los docentes tiene el grado de maestría, 41% licenciatura y 17% doctorado.

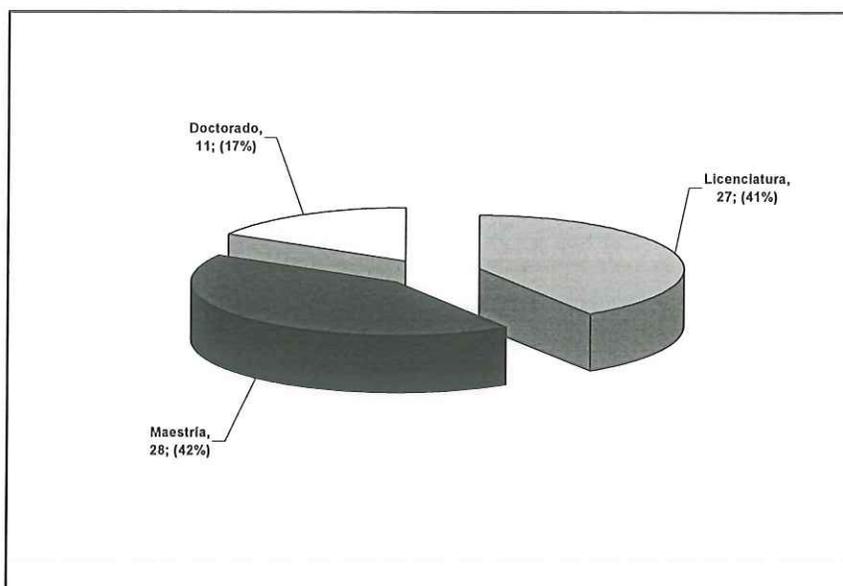


Figura 4.3. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre la escolaridad de los docentes.

En la Figura 4.4. se observa las frecuencias y los porcentajes sobre el género de los docentes, prevalece el masculino con un 67%.

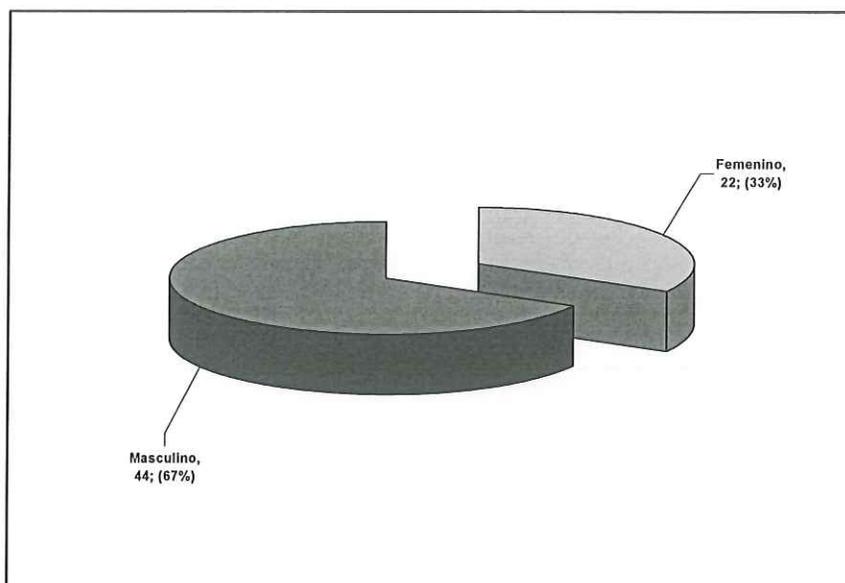
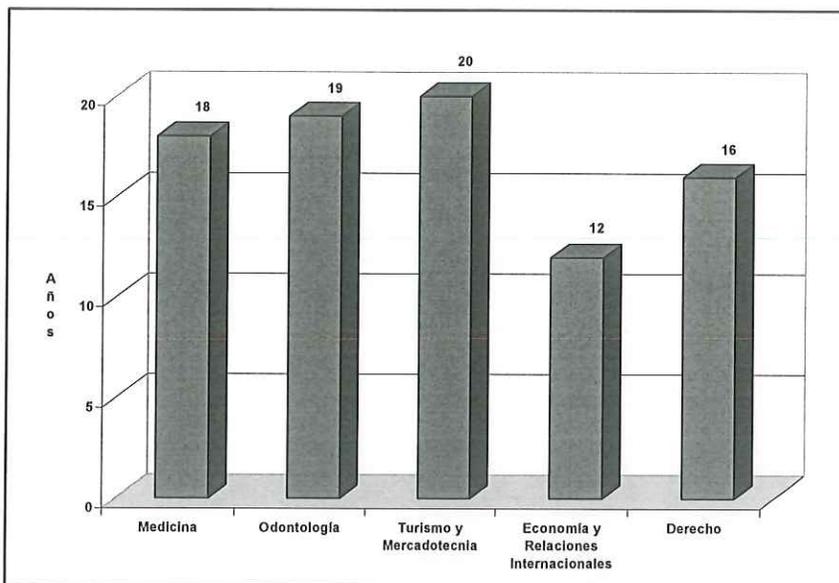


Figura 4.4. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el género de los docentes.

En la Figura 4.5. se presenta por unidad académica el promedio en años de experiencia docente de los profesores. Se aprecia que el mayor promedio de experiencia docente de 20 años corresponde a los profesores de la Facultad de Turismo y Mercadotecnia. Así mismo el promedio de 12 años corresponde a los docentes de la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales. Es importante señalar que el promedio de antigüedad docente corresponde sólo a la muestra seleccionada y no al total de la planta docente de cada unidad académica.



**Figura 4.5. Promedio de experiencia docente de los profesores en la UABC por unidad académica.**

En la Figura 4.6. se muestran los porcentajes de experiencia docente por rangos en años. Como se puede apreciar, 23% de los profesores se ubica en el rango de 16 a 20 años y 3% en el rango de 31 a 35 años.

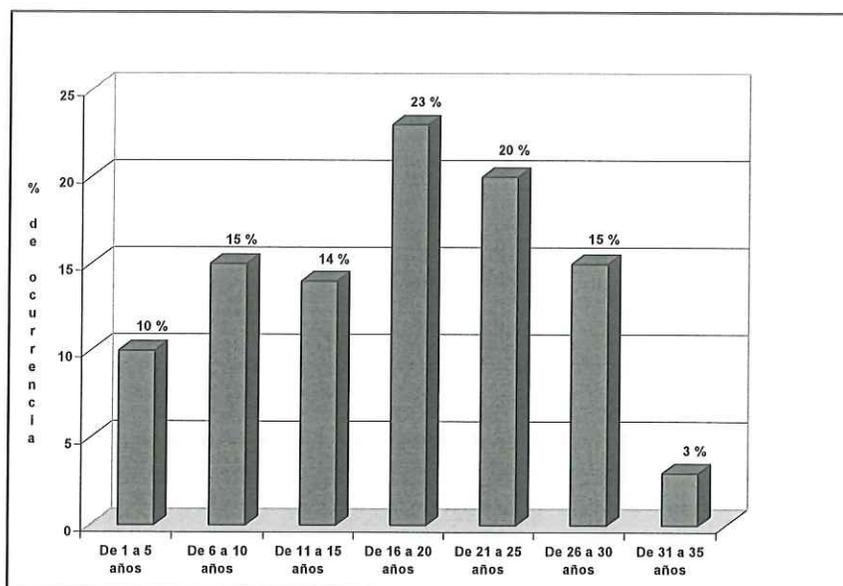


Figura 4.6. Porcentajes de experiencia docente en la UABC por rangos (años).

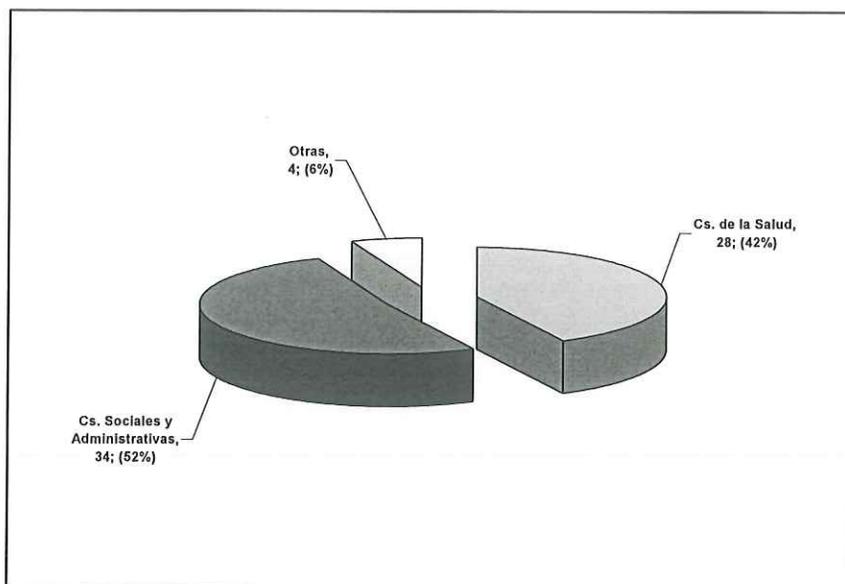
Los resultados generales sobre la relación de los profesores con su formación disciplinaria, disciplina que enseña y carrera en la que se desempeña como docente se muestran en la Tabla 4.2. Cabe destacar que más del 50% y 40% de los profesores concuerdan con su formación disciplinaria y la disciplina que enseña. Así mismo se observa que los profesores desempeñan su trabajo docente en el programa educativo acorde a su formación disciplinaria.

Tabla 4.2. Relación de los profesores con su formación disciplinaria, disciplina que enseña y carrera en la que se desempeña como docente.

Categorías	Área de conocimiento	f	%	Totales	
				f	%
Formación disciplinaria	Cs. Sociales y administrativas	34	52%	66	100%
	Cs. de la salud	28	42%		
	Otros	4	6%		
Disciplina que enseña	Cs. Sociales y administrativas	35	53%	66	100%
	Cs. de la salud	28	42%		
	Otros	3	5%		
Carrera(s) en la que se desempeña(n) como docente(s)	Cirujano Dentista	20	29%	66	100%
	Médico	4	6%		
	Médico General	1	2%		
	Derecho	12	18%		
	Economía	6	9%		
	Turismo	6	9%		
	Mercadotecnia	1	2%		
	Economía y Relaciones Internacionales*	7	11%		
	Turismo y Mercadotecnia*	6	9%		
	Médico y Médico General*	3	5%		

\*Docentes que imparten clases en dos carreras en la misma unidad académica.

En la Figura 4.7. se presentan las frecuencias y porcentajes sobre la formación disciplinaria de los profesores encuestados. Se observa que 52% corresponde al área de Ciencias Sociales y Administrativas, 42% al área de Ciencias de la Salud y 5% a otras áreas de conocimiento.



**Figura 4.7. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre formación disciplinaria de los profesores.**

En la Figura 4.8. se muestran las frecuencias y porcentajes de la disciplina en la que los profesores realizan su quehacer académico. Es importante mencionar que algunos docentes imparten clases en las dos disciplinas que se ofertan en la misma unidad académica.

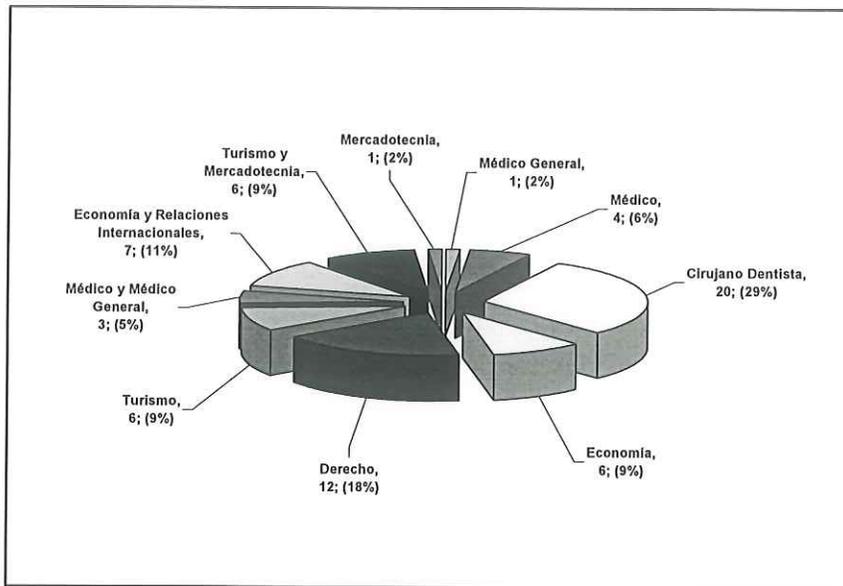


Figura 4.8. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre la disciplina que enseña.

En la Figura 4.9. se muestran las frecuencias y porcentajes sobre la asistencia a cursos pedagógicos. Cabe destacar que 61% de los profesores han cursado algún programa de formación pedagógica que ofrece la UABC.

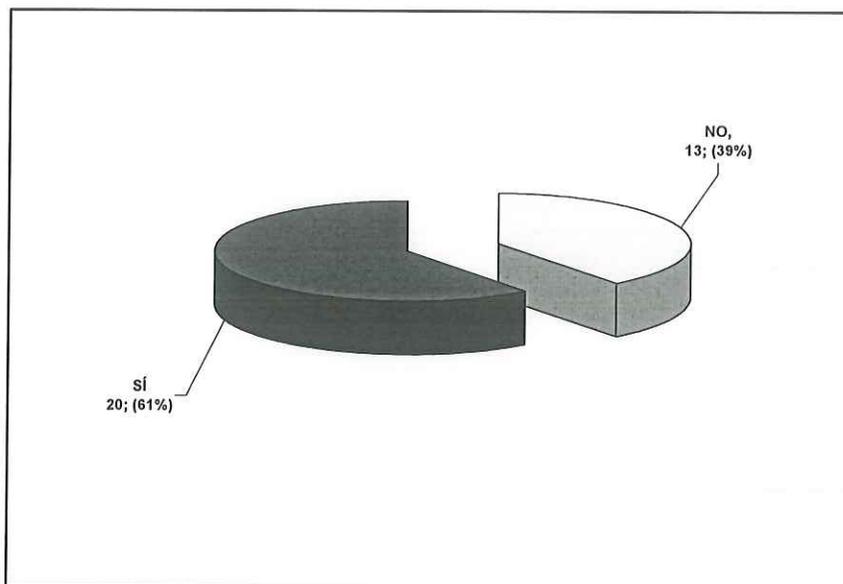


Figura 4.9. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre cursos pedagógicos realizados.

## 4.2 La opinión sobre los resultados (puntajes) de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos

Los resultados generales sobre la opinión de los docentes a los puntajes de evaluación por los alumnos se pueden apreciar en la Tabla 4.3. Cabe destacar que 74% de los profesores manifestaron estar de acuerdo con los puntajes obtenidos en la evaluación de su quehacer docente; para 83% los resultados son una fuente de información a considerar para orientar su quehacer docente, y 88% toma en cuenta los resultados de las evaluaciones.

**Tabla 4.3. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia de las opiniones de los docentes sobre los puntajes del cuestionario de evaluación docente por opinión del alumno.**

Pregunta	UNIDAD ACADÉMICA										TOTAL	
	Medicina		Odontología		Turismo y Mercadotecnia		Economía y Relaciones Internacionales		Derecho			
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Por lo general, ¿estoy de acuerdo con los puntajes?	5 (63%)	3 (37%)	15 (75%)	5 (25%)	10 (77%)	3 (13%)	9 (70%)	4 (30%)	10 (83%)	2 (17%)	49 (74%)	17 (26%)
¿Los resultados son una fuente de información a considerar para orientar mi quehacer docente?	7 (88%)	1 (12%)	16 (80%)	4 (20%)	13 (100%)	0 (0%)	10 (77%)	3 (13%)	9 (75%)	3 (25%)	55 (83%)	11 (17%)
Por lo general, ¿tomo en cuenta los resultados de las evaluaciones de la docencia por opinión de los estudiantes?	7 (88%)	1 (12%)	17 (85%)	3 (15%)	13 (100%)	0 (0%)	9 (70%)	4 (30%)	12 (100%)	0 (0%)	58 (88%)	8 (12%)

Las particularidades del acuerdo de los docentes con los puntajes de la evaluación se observan en la Figura 4.10. El rango de acuerdo oscila entre 83% en Derecho y 63% en Medicina.

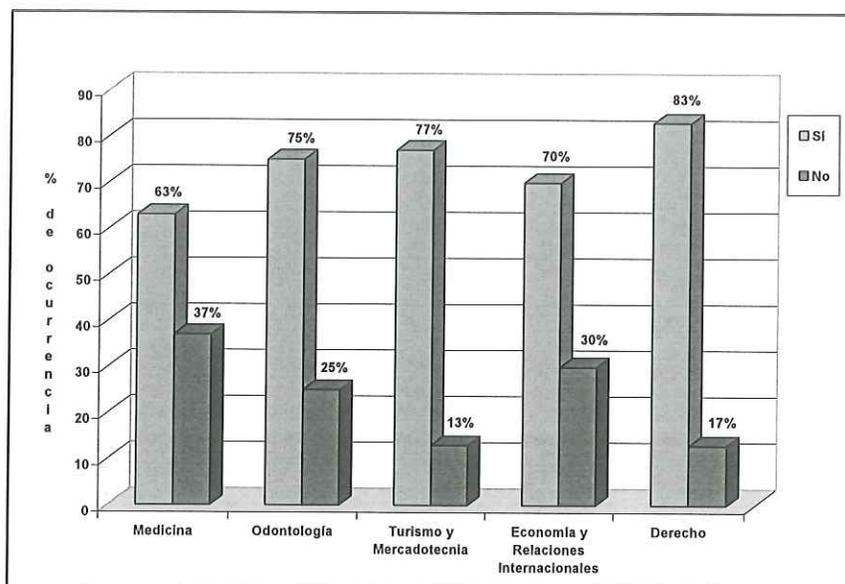


Figura 4.10. Comparativo por unidad académica en porcentajes sobre el acuerdo y desacuerdo con los puntajes.

La Tabla 4.4 muestra las categorías identificadas en las respuestas de los profesores a la pregunta: ***Por lo general, ¿estoy de acuerdo con los puntajes?*** Con base en el análisis de contenido realizado a los comentarios textuales que emitieron los docentes se identificaron tres categorías de los que coincidieron estar de acuerdo con el enunciado. Las categorías se presentan en orden descendente por su frecuencia:

- *objetividad de los estudiantes al evaluar el trabajo del docente (35%)*
- *describen mi desempeño (21%)*
- *objetividad del instrumento (5%)*

Asimismo las categorías que engloban el acuerdo parcial de los docentes con el reactivo son:

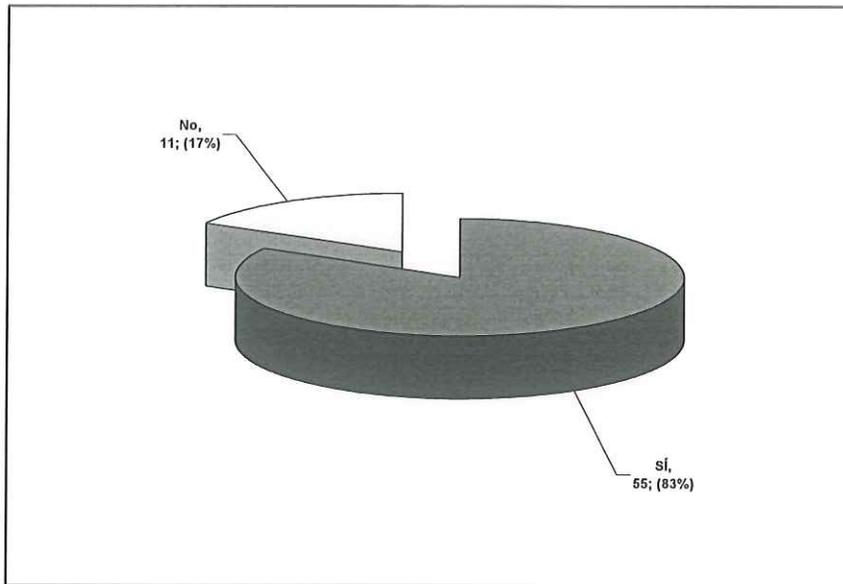
- *subjetividad del instrumento (6%)*
- *subjetividad de los estudiantes al evaluar el trabajo del docente (5%)*
- *periodo en que se realiza la evaluación del trabajo del docente (1%)*

Finalmente, 26% corresponde a las frecuencias de las respuestas de los docentes que opinaron estar en desacuerdo con los puntajes y las categorías identificadas coinciden con las del rubro de los profesores que opinaron estar parcialmente de acuerdo.

**Tabla 4.4. Categorías identificadas, las frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas.**

Por lo general, ¿estoy de acuerdo con los puntajes? Si, No ¿Por qué?				TOTAL	
	Categorías	f	%	f	%
Opiniones de acuerdo	1. Objetividad de los estudiantes al evaluar el trabajo del docente	23	35%	40	61%
	2. Describen mi desempeño	14	21%		
	3. Objetividad del instrumento	3	5%		
Opiniones de acuerdo ambivalentes	1. Subjetividad del instrumento	4	6%	8	12%
	2. Subjetividad de los estudiantes al evaluar el trabajo del docente	3	5%		
	3. Período en que se realiza la evaluación del trabajo del docente	1	1%		
Opiniones de acuerdo sin comentario	Sin categoría	1	1%	1	1%
Opiniones en desacuerdo	1. Subjetividad de los estudiantes al evaluar el trabajo del docente	11	17%	17	26%
	2. Subjetividad del instrumento	4	6%		
	3. Período en que se realiza la evaluación del trabajo del docente	2	3%		
TOTAL		66	100%	66	100%

Con relación a la pregunta: ***¿Los resultados son una fuente de información a considerar para orientar mi quehacer docente?*** La Figura 4.11. presenta los resultados generales, cabe destacar el acuerdo del 83% de los profesores con dicho enunciado.



**Figura 4.11. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el acuerdo o desacuerdo de los profesores para considerar los puntajes como una fuente de información que orientan el quehacer docente.**

La Figura 4.12. presenta el comparativo por unidad académica sobre la opinión de los profesores para considerar los puntajes como una fuente de información que orienta su quehacer docente. Destaca el acuerdo generalizado (100%) de los profesores de Turismo respecto a los de Derecho (76%). Ambos porcentajes se pueden considerar altos.

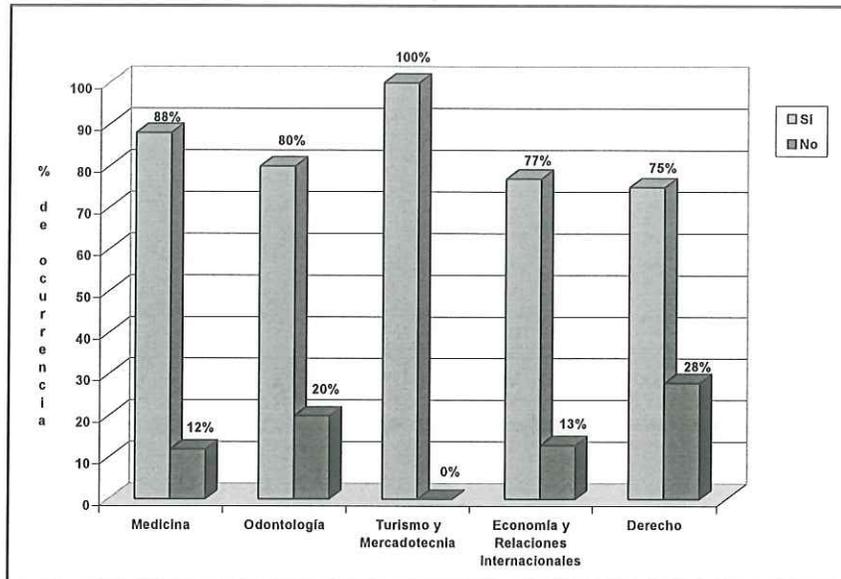


Figura 4.12. Comparativo por unidad académica en porcentajes sobre el acuerdo o desacuerdo para considerar los puntajes como una fuente de información que orientan el trabajo docente.

En la Tabla 4.5. se muestran las categorías derivadas de las argumentaciones de los docentes a la pregunta: **¿Los resultados son una fuente de información a considerar para orientar mi quehacer docente?** Se identificaron cuatro categorías que sintetizan el acuerdo de los profesores y representan 77%, a saber:

- *identificar las fallas para mejorar o modificar*
- *la opinión de los estudiantes es una fuente confiable de información*
- *reflexionar sobre mi desempeño*
- *periodo en que se realiza la evaluación.*

Además se identificó una categoría que engloba el acuerdo parcial de los profesores. Le corresponde 3% y la categoría es:

- *subjetividad de los estudiantes al evaluar el trabajo del docente*

Finalmente, 17% corresponde al rubro de los docentes que opinaron estar en desacuerdo con los puntajes, las categorías identificadas son:

- *los estudiantes no son una fuente confiable de información*
- *subjetividad del instrumento*
- *no se proporciona retroalimentación sobre los resultados*

**Tabla 4.5. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el acuerdo o desacuerdo de los profesores en considerar los puntajes como una fuente de información que orientan el quehacer docente.**

¿Los resultados son una fuente de información a considerar para orientar mi quehacer docente? Si o No, ¿Por qué?				TOTAL	
	Categorías	f	%	f	%
Opiniones de acuerdo	1. Identificar las fallas para mejorar o modificar	29	44%	51	77%
	2. La opinión de los estudiantes es una fuente confiable de información	18	27%		
	3. Reflexionar sobre mi desempeño	3	5%		
	4. Periodo en que se realiza la evaluación	1	1%		
Opiniones de acuerdo ambivalentes	1. Subjetividad de los estudiantes al evaluar el trabajo del docente	2	3%	2	3%
Opiniones de acuerdo sin comentario	Sin categoría	2	3%	2	3%
Opiniones en desacuerdo	1. Los estudiantes no son una fuente confiable de información	8	13%	11	17%
	2. Subjetividad del instrumento	2	3%		
	3. No se proporciona retroalimentación sobre los resultados	1	1%		
<b>TOTAL</b>		<b>66</b>	<b>100%</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>

Con relación a la pregunta: ***¿tomo en cuenta los resultados de las evaluaciones de la docencia por opinión de los estudiantes?*** La Figura 4.13. presenta los resultados generales, cabe destacar el acuerdo del 88% de los profesores hacia este enunciado.

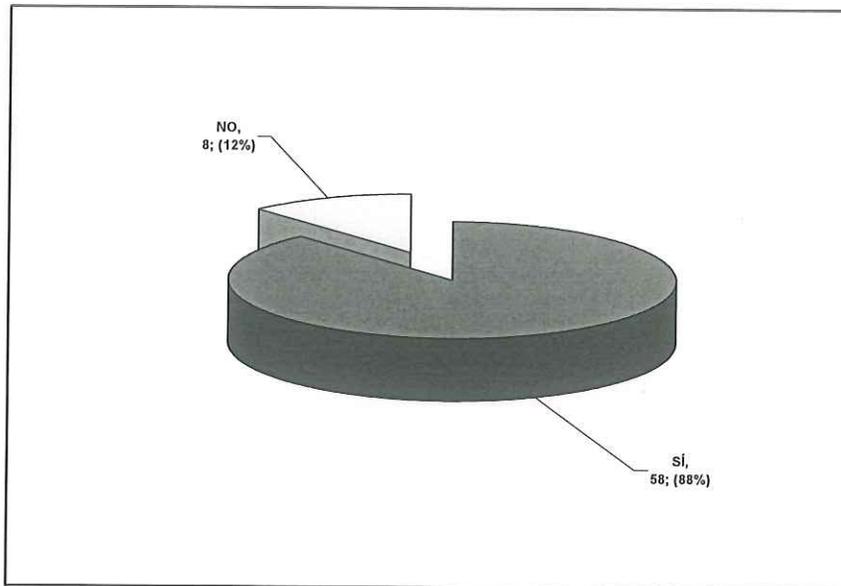


Figura 4.13. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el acuerdo o desacuerdo de los profesores para tomar en cuenta los puntajes de las evaluaciones.

La Figura 4.14. muestra el comparativo por unidad académica sobre la opinión de los profesores para considerar los resultados de las evaluaciones. Destaca el acuerdo generalizado (100%) de los profesores de Turismo y Derecho respecto a los de Economía (70%). Ambos porcentajes se pueden considerar altos.

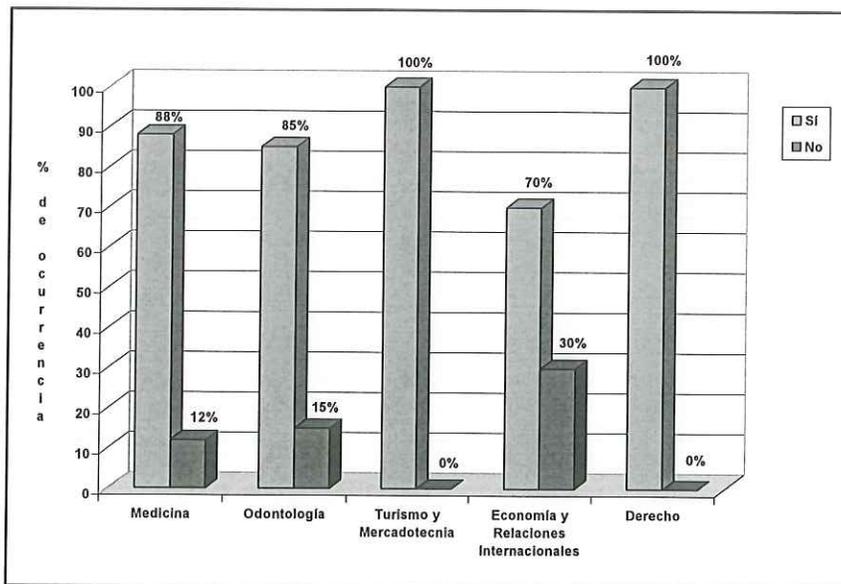


Figura 4.14. Comparativo por unidad académica sobre el acuerdo o desacuerdo para tomar en cuenta los puntajes de las evaluaciones.

En la Tabla 4.6. se muestran las categorías identificadas en las respuestas de los profesores a la pregunta: ***¿tomo en cuenta los resultados de las evaluaciones de la docencia por opinión de los estudiantes?*** Se identificaron dos categorías que sintetizan el acuerdo ante el reactivo y que representan 79%. Las categorías son:

- *para planear y mejorar la actividad docente*
- *retroalimentan y motivan a mantener el nivel de desempeño docente*

Además se identificaron tres categorías con base en los comentarios ambivalentes que emitieron los profesores. Les corresponde el 9% y las categorías son:

- *periodo en que se realiza la evaluación del trabajo del docente*
- *consideran los resultados en función del alumno y el número de alumnos*
- *uso de otras formas de evaluación*

Finalmente, el 12% corresponde a las frecuencias de las respuestas de los docentes que opinaron en desacuerdo con la pregunta. Las categorías identificadas son:

- *la opinión de los estudiantes no es una fuente confiable de información*
- *compromiso personal para desempeñar la docencia*
- *uso de otras formas de evaluación*

**Tabla 4.6. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el acuerdo o desacuerdo de los profesores en considerar los resultados de las evaluaciones.**

Por lo general, ¿tomo en cuenta los resultados de las evaluaciones de la docencia por opinión de los estudiantes? Si, ¿De qué manera? o No, ¿Por qué?				TOTAL	
	Categorías	f	%	f	%
Opiniones de acuerdo	1. Para planear y mejorar la actividad docente	48	73%	52	79%
	2. Retroalimentan y motivan a mantener el nivel de desempeño docente	4	6%		
Opiniones de acuerdo ambivalentes	1. Tiempo en que se realiza la evaluación	1	1.5%	6	9%
	2. Consideran los resultados en función del grupo y el número de alumnos	1	1.5%		
	3. Uso de otras formas de evaluación	4	6%		
Opiniones en desacuerdo	1. La opinión de los estudiantes no es una fuente confiable de información	5	7.5%	8	12%
	2. Compromiso personal para desempeñar la docencia	1	1.5%		
	3. Uso de otras formas de evaluación	2	3%		
<b>TOTAL</b>		<b>66</b>	<b>100%</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>

### 4.3 Opinión sobre sus necesidades de formación docente

Es importante mencionar que la frecuencia de respuestas abiertas no es proporcional al número de docentes encuestados, debido a que uno o más de los profesores pudo haber proporcionado dos o más respuestas sobre el mismo reactivo.

Con relación a la pregunta: *¿reconozco que tengo necesidades de formación docente?* La Tabla 4.7. presenta los resultados generales, cabe destacar el alto porcentaje de acuerdo (95%) de los profesores hacia este enunciado.

**Tabla 4.7. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre el acuerdo o desacuerdo de necesidades de formación docente.**

Área de conocimiento	Unidad académica	Respuesta			
		SI		NO	
		f	%	f	%
Cs. de la Salud	Medicina	8	12	0	0
	Odontología	20	30	0	0
Cs. Sociales y Administrativas	Turismo y Mercadotecnia	11	17	2	3
	Economía y Relaciones Internacionales	12	18	1	2
	Derecho	12	18	0	0
<b>TOTAL</b>		<b>63</b>	<b>95%</b>	<b>3</b>	<b>5%</b>

La Figura 4.15. muestra el comparativo por unidad académica de la opinión de los profesores sobre la aceptación de tener necesidades de formación docente. Es importante destacar la coincidencia generalizada (80%) de los profesores de Odontología respecto a los de Medicina (12%).

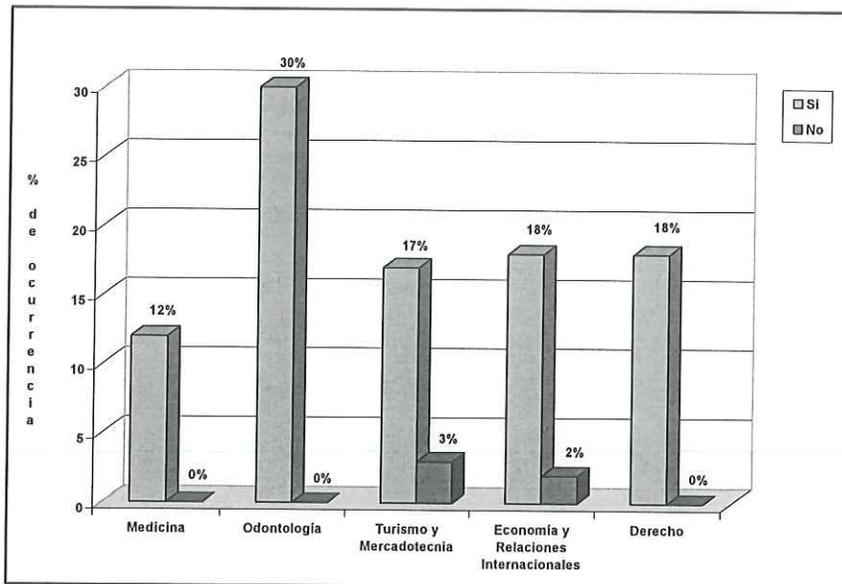


Figura 4.15. Porcentajes de ocurrencia por unidad académica sobre la aceptación de necesidades de formación docente.

En la Tabla 4.8. se muestran las categorías identificadas en las respuestas de los profesores a la pregunta: **¿reconozco que tengo necesidades de formación docente?** Se identificaron seis categorías que sintetizan el acuerdo ante el reactivo y que representan 92%. Las categorías son:

- *por necesidades de actualización*
- *por necesidades de formación docente*
- *cambios en la dinámica*
- *necesidades de formación docente en áreas de especialidad*
- *los cursos de formación docente cubren las expectativas del profesor*
- *necesidad para aprender nuevos métodos y técnicas para la enseñanza de materias específicas*

Además se identificó una categoría con base en los comentarios en desacuerdo que emitieron los profesores, le corresponde 3% y la categoría es:

- *poseo la experiencia y formación necesaria.*

Finalmente, 2% corresponde a las frecuencias de las respuestas de los docentes que opinaron estar parcialmente de acuerdo con la pregunta, la categoría identificada es:

- *creo que poseo la información necesaria*

**Tabla 4.8. Frecuencias y porcentajes de ocurrencia sobre la aceptación de tener necesidades de formación docente.**

Pregunta: ¿Reconozco que tengo necesidades de formación docente? Si o No, ¿Por qué?				TOTAL	
	Categorías	f	%	f	%
		Opiniones de acuerdo	1. Por necesidades de actualización	36	54%
2. Por necesidades de formación docente	11		16%		
3. Cambios en la dinámica	10		15%		
4. Necesidades de formación docente en áreas de especialidad	2		3%		
5. Los cursos de formación docente cubren las expectativas del profesor	1		2%		
6. Necesidad para aprender nuevos métodos y técnicas para la enseñanza de materias específicas	1		2%		
Opiniones de acuerdo sin fundamentación	Sin categoría	2	3%	2	3%
Opiniones en desacuerdo	1. Poseo la experiencia y formación necesaria	2	3%	3	5%
Opiniones en desacuerdo ambivalentes	1. Creo que poseo la formación necesaria	1	2%		
TOTAL		66	100%	66	100%

Con relación al reactivo: ***en caso de tener identificadas necesidades de formación docente, estas son de tipo.*** La Tabla 4.9. presenta los resultados generales, de los cuales se destaca que 54.5% de los profesores indica que necesita formación docente en el área pedagógica y 31.5% refiere necesitar tanto disciplinar como pedagógica.

Tabla 4.9. Identificación del tipo de necesidades de formación docente según el tipo disciplinar y pedagógica.

Área de conocimiento	Adscripción	Tipo necesidad formación docente								Total	
		Disciplinar		Pedagógica		Ambas		Ninguna			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cs. de la Salud	Medicina	3	4.5	4	6	1	1.5	0	0	8	12
	Odontología	0	0	12	18	8	12	0	0	20	30
Cs. Sociales y Administrativas	Turismo y Mercadotecnia	1	1.5	5	7.5	4	6	3	5	13	20
	Economía y Relaciones Internacionales	1	1.5	9	14	2	3	1	1.5	13	20
	Derecho	0	0	6	9	6	9	0	0	12	18
TOTAL		5	7.5%	36	54.5%	21	31.5%	4	6.5%	66	100%

La Figura 4.16. muestra el comparativo por unidad académica sobre el tipo de necesidades de formación docente. Destaca 18% de necesidades de tipo pedagógico y 12% disciplinar y pedagógico identificadas por los profesores de Odontología.

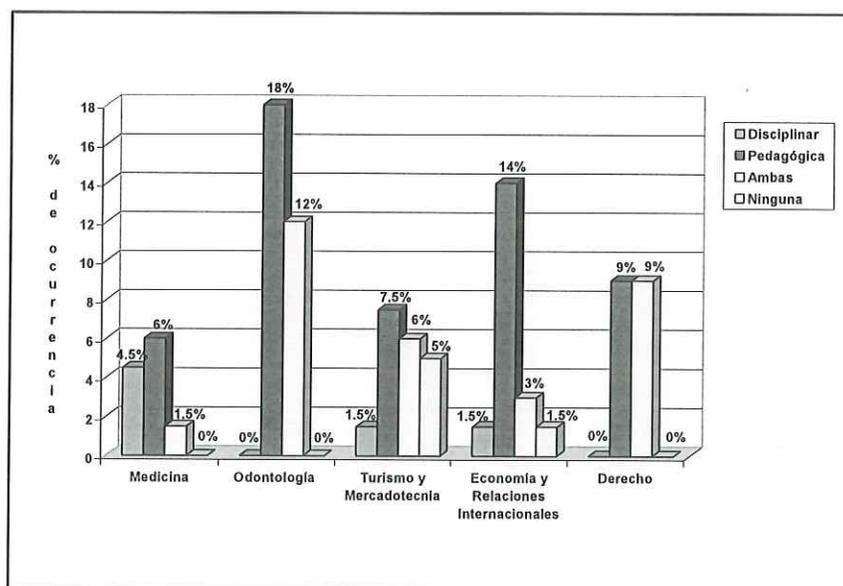


Figura 4.16. Porcentajes de ocurrencia sobre el tipo de necesidades de formación docente por unidad académica.

La Tabla 4.10 presenta las categorías identificadas con base en las respuestas de los profesores a la pregunta: **por favor enliste las tres principales temáticas en las cuales le gustaría formarse**. Se identificaron 14 categorías

que sintetizan las temáticas propuestas por los docentes. Es importante resaltar las tres primeras categorías de formación docente que solicitan los profesores: *métodos y técnicas para la enseñanza (26%), tecnología de la informática y comunicación (17%) y cursos y talleres disciplinarios (12%)*.

**Tabla 4.10. Categorías de las principales temáticas de formación docente solicitadas por los profesores.**

Categoría	f	%
1. Métodos y técnicas para la enseñanza	44	26
2. Tecnología de la Informática y Comunicación	30	17
3. Cursos y talleres disciplinarios	21	12
4. Evaluación del aprendizaje	12	7
5. Didáctica	11	6
6. Psicología de la educación	11	6
7. Educación a distancia	7	4
8. Formación y desarrollo de valores	7	4
9. Formación docente	7	4
10. Apoyo en la investigación	7	4
11. Enseñanza por competencias	6	4
12. Dinámicas de grupo	5	3
13. Pedagogía	3	2
14. Innovación y desarrollo curricular	2	1
TOTAL	173	100%

La Tabla 4.11 presenta los porcentajes obtenidos de las respuestas referidas por los profesores a la pregunta: ***¿señale cuáles son las estrategias de formación docente en el área pedagógica que considera más adecuadas para usted?*** Como se puede observar los docentes coincidieron (33%) al señalar que los cursos y talleres por tema son una estrategia idónea para su formación docente, seguida de programas formales como son los diplomados o especialidades (25%) y maestría y doctorado (23%); cabe señalar que lo menos favorecido fueron las asesorías personales (14%).

Tabla 4.11. Estrategias de formación docente en el área pedagógica que consideran más adecuadas los profesores.

Área de conocimiento	Adscripción	Estrategias de formación docente sugeridas por los académicos según su adscripción					TOTAL	
		Cursos y talleres por tema	Asesorías personales	Programas formales (diplomados o especialidades)	Maestría y/o doctorado	Otros	f	%
Cs. de la Salud	Medicina	7	2	3	1	1	75	45%
	Odontología	20	12	14	14	1		
Cs. Sociales y Administrativas	Turismo y Mercadotecnia	9	2	6	5	3	92	55%
	Economía y Relaciones Internacionales	11	1	8	8	3		
	Derecho	9	7	10	10	0		
TOTAL f		56	24	41	38	8	167	
TOTAL %		33%	14%	25%	23%	5%		100%

Las preferencias en las modalidades de formación docente por unidad académica se muestran en la Figura 4.17.

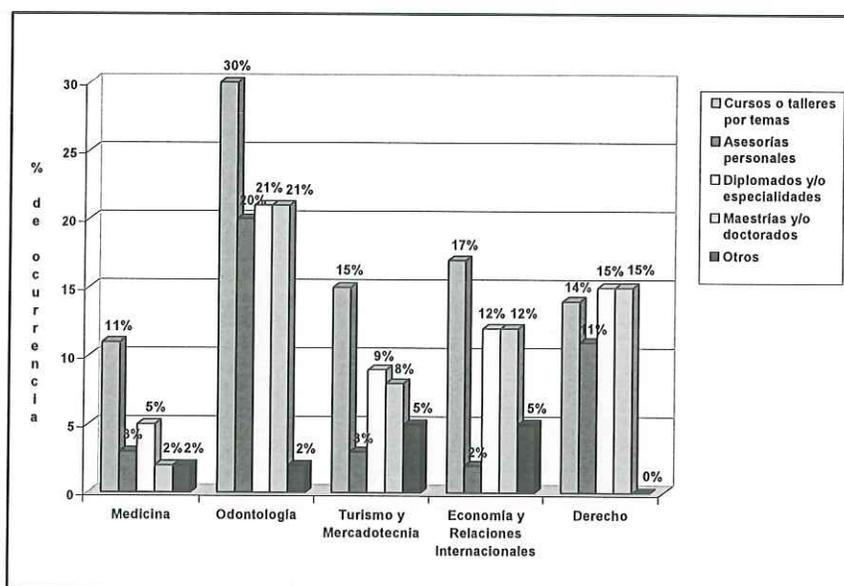


Figura 4.17. Porcentajes de ocurrencia por unidad académica sobre las estrategias de formación docente en el área pedagógica que consideran más adecuadas los profesores.

La categoría de otras estrategias de formación docente se describen en la Tabla 4.12, en donde se ubica a la modalidad de educación a distancia o semipresencial con la mayor frecuencia.

**Tabla 4.12. Respuestas y frecuencias sobre otras estrategias de formación docente en el área pedagógica sugeridas por los profesores.**

Estrategias de formación docente en el área pedagógica sugeridas por los profesores	Total f
Que los cursos fueran modulares y acumulativos para otorgar un reconocimiento, diplomado o especialidad	1
Educación a distancia o semipresencial	3
Encuentros y áreas de especialización o práctica docente	1
Tutorías a distancia con apoyo	1
Revisión de trabajos escritos en la materia (libros, artículos y tesis)	1
Doctorado en ciencias sociales	1

A manera de conclusión de este capítulo se resumen los resultados más importantes: en el apartado de las variables de trayectoria académica destaca que 78% de los profesores encuestados son de tiempo completo; 42% tienen el grado de maestría; existe una estrecha relación entre la formación disciplinaria, la disciplina y la carrera en la que los profesores realizan su trabajo docente; así mismo se identificó que 61% de los profesores han asistido a tomar cursos de formación pedagógica que la UABC instrumenta para capacitar a sus docentes.

En el rubro referente a la identificación de la opinión de los docentes sobre los puntajes de evaluación de la docencia por la apreciación de los estudiantes, se identificó que más del 70% de los profesores coinciden en aceptarlos; 83% reconoce la capacidad orientadora de los resultados y 88% los considera para reflexionar y tomar decisiones que les permita mejorar su trabajo docente.

Mediante el análisis cualitativo de los comentarios de los profesores que refirieron estar de acuerdo con los puntajes fue posible conocer que los resultados les ayuda a *identificar las fallas para mejorar o modificar, la opinión de los estudiantes es una fuente confiable de información y reflexionar sobre mi desempeño*; estos resultados refuerzan lo planteado en la literatura sobre el poder que tienen los puntajes de opinión de los estudiantes para retroalimentar el trabajo de los docentes. Así mismo, con base en el análisis de las categorías identificadas en las respuestas de los docentes que opinaron estar en desacuerdo con los puntajes, se considera importante considerarlas para

mejorar los procedimientos de aplicación, interpretación y utilización de los resultados.

Finalmente, en el apartado referente a la opinión sobre las necesidades de formación docente, se destacan la coincidencia generalizada de los profesores que aceptan tener necesidades de formación docente. Las principales categorías identificadas obedecen a necesidades de actualización, por cambios en la dinámica y por necesidades para aprender nuevos métodos y técnicas para la enseñanza de materias específicas. Es importante mencionar que las estrategias de formación docente que los profesores consideran más adecuadas son los cursos, talleres, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados.

De manera general, se considera relevante el hecho de que a través de los análisis cuantitativos y cualitativos realizados se logró conocer que los profesores de disciplinas diferentes coinciden en aceptar y utilizar los puntajes de la evaluación docente para mejorar su quehacer académico; aceptan tener necesidades de formación docente, principalmente en el área pedagógica, e identifican las principales estrategias de formación docente. En este sentido, se considera importante que esta información proporcionada por los profesores sea considerada por quienes diseñan los programas de formación docente en la UABC para instrumentar acciones dirigidas al mejoramiento de la docencia.

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En el desarrollo de este capítulo, primeramente se presenta una interpretación de los resultados obtenidos a la luz de la literatura revisada; se continúa con las conclusiones en función de las preguntas de investigación; se prosigue con la descripción de las limitaciones más relevantes del presente trabajo de investigación; finalmente se presentan una serie de recomendaciones que pueden servir de base para realizar estudios complementarios sobre la evaluación de la docencia por opinión de los estudiantes para la mejora de la actividad docente.

### 5.1. Discusión de los resultados

La participación de los profesores de diferentes áreas de conocimiento en el proceso de esta investigación permitió conocer, de manera general, su opinión sobre los resultados de la evaluación que los estudiantes han realizado de su trabajo docente; en particular, identificar los acuerdos y desacuerdos en considerar los resultados como una fuente de información que orienta el quehacer docente y la manera en que toman en cuenta las evaluaciones. Así mismo, identificar las necesidades de formación docente en relación con las temáticas y las estrategias que ellos consideran más adecuadas para mejorar su quehacer de docencia.

Es importante señalar que se logró integrar una muestra representativa de los docentes de cada área de conocimiento para alcanzar de manera satisfactoria los objetivos de investigación propuestos. A pesar de las dificultades que se enfrentaron para su conformación, en especial, en el área de Ciencias de la Salud, debido a que un buen porcentaje de los docentes se encuentran asignados a hospitales del sector salud y en clínicas de la UABC donde realizan sus labores docentes.

Como se describió en el procedimiento, el cuestionario se aplicó en la modalidad para ser contestado de manera presencial, lo que permitió aclarar dudas para que el profesor no dejara preguntas sin contestar y asegurar la devolución del cuestionario. Sin embargo, en varias ocasiones se tuvo que dejar el instrumento y regresar dos o más veces para recuperarlo. Esta estrategia permitió garantizar que los docentes contestaran tanto las preguntas cerradas como las abiertas.

Un primer resultado importante, es el que se obtiene al analizar las variables de trayectoria académica de los profesores encuestados, donde se observa que 78% son profesores de tiempo completo. Ésto no es fortuito, ya que la UABC da mayor impulso a la contratación de los docentes de carrera (UABC, 2003). Asimismo, si sumamos los porcentajes obtenidos en la variable de escolaridad, podemos observar que aproximadamente 60% de los profesores cumplen con el perfil deseable (poseer grado de maestría y doctorado) para realizar actividades de docencia en educación superior como lo solicita el Programa para el Mejoramiento del Profesorado, instrumento utilizado por el gobierno federal para elevar la calidad de la educación superior, fortalecer la planta docente y mejorar sus condiciones profesionales y laborales (PROMEP, 1999). Además, cabe señalar que del 41% de los docentes que reportaron tener escolaridad de licenciatura aproximadamente más de la mitad realizaba estudios de maestría o la había concluido, pero no se había titulado.

Con respecto al género de los docentes, si bien es cierto que prevalece el masculino con un 67%, considero que se debió principalmente a los criterios de inclusión que se establecieron, entre los que cabe destacar la disponibilidad e interés de los profesores para participar en la investigación; en más de una ocasión las docentes refirieron no tener tiempo para contestar el cuestionario en el momento que se realizó la visita y no aceptaron que se les dejara para que lo entregaran posteriormente. Así mismo, en relación al promedio de experiencia

docente de los profesores se puede apreciar que 23% se ubica en el rango de 16 a 20 años y 3% en el rango de 31 a 35 años, dato que hace referencia a la antigüedad de la unidad académica y a las dinámicas particulares de cada facultad.

Los resultados generales sobre la relación de los profesores con su formación disciplinar, la disciplina que enseña y la carrera en la que se desempeña como docente, permitieron identificar la congruencia entre estas tres variables. Prevalece el que los profesores realizan su trabajo docente en un programa educativo acorde a su formación disciplinar.

Con respecto a la asistencia de los profesores a programas de formación pedagógica que ofrece la UABC, se identificó que 61% ha tomado algún curso y 39% no lo ha hecho. Ésto permite apuntar que existe un porcentaje significativo de profesores interesados en mejorar su práctica docente realizando cursos de formación pedagógica. En este sentido se consideró importante indagar la opinión de los profesores sobre las temáticas de su interés y las modalidades de formación que mejor responden a sus necesidades.

Cabe destacar que la literatura muestra que la evaluación de la docencia con base en los puntajes de los estudiantes es una de las estrategias más utilizada en el ámbito universitario y al mismo tiempo controvertida. Se emplea tanto para lograr propósitos administrativos como para mejorar la actividad docente (Ory, 1990; Centra, 1993). Este tipo de evaluación ha generado controversia en todos los contextos, especialmente cuando se utilizan para fines administrativos como son la compensación salarial, contratación y promoción laboral. Se cuestiona principalmente la utilidad de las evaluaciones para retroalimentar a los docentes, argumentando que ellos no las valoran (Haskel, 1997; Sproule, 2000). En el caso de México, la política de evaluación instrumentada por el Estado en las universidades ha promovido la práctica generalizada de efectuar evaluaciones con fines de control y de

retroalimentación al mismo tiempo. Asimismo, las investigaciones que se han realizado sobre los procedimientos de aplicación, interpretación y utilización de los resultados han mostrando que un procedimiento incorrecto en el sistema puede llegar a invalidarlos (Arreola y Alemoni, 1990; Theall y Franklin, 1990b).

En este contexto, es importante retomar el objetivo general que se planteó en la presente investigación, el cual pretende identificar la opinión de los docentes sobre los resultados de los cuestionarios de evaluación de la docencia según la apreciación de los estudiantes, para contrastarlo con los datos obtenidos en tres de los reactivos redactados *ex profeso*. Los resultados son: en el primer reactivo se obtuvo que 74% de los profesores refirió *estar de acuerdo con los puntajes*; en el segundo 83% consideró que *los resultados son una fuente de información para orientar su actividad de docencia*; y en el tercero, 88% *aceptó tomar en cuenta los resultados de las evaluaciones según la opinión de los estudiantes*. Estos datos refuerzan los argumentos sobre el poder de retroalimentación que tienen los puntajes de opinión de los estudiantes (Marsh, 1997; Rueda, 2001).

Así mismo, con base en los comentarios textuales de los profesores que coincidieron *estar de acuerdo con los puntajes*, se identificaron tres categorías: *objetividad de los estudiantes al evaluar el trabajo de los docentes, describen mi desempeño y objetividad del instrumento*. Mismas que dan cuenta de las razones por las cuales los docentes valoran los resultados. Al mismo tiempo, es importante recuperar la opinión de los docentes que están en desacuerdo con los puntajes (26%), las categorías identificadas que engloban el desacuerdo fueron: *subjetividad de los estudiantes al evaluar el trabajo de los docentes, subjetividad del instrumento y periodo en que se realiza la evaluación del trabajo del docente*. Estas categorías se deben considerar con el fin de mejorar los procedimientos de aplicación, interpretación y utilización de los resultados (Theall y Franklin, 1999b; Luna, 2002).

Con relación a los profesores que opinaron estar de acuerdo en *considerar a los resultados como una fuente de información que orienta la actividad docente*. Las categorías identificadas dan cuenta de la manera en que los utilizan, estas son: *identificar las fallas para mejorar o modificar, la opinión de los estudiantes es una fuente confiable de información para mejora el trabajo de docencia, reflexionar sobre mi desempeño y el periodo en que se realiza la evaluación del trabajo docente*. Estos resultados también refuerzan la tesis sobre el poder de retroalimentación que tienen los puntajes de opinión de los estudiantes (Marsh, 1997; Rueda, 2001).

Es importante destacar los argumentos hechos por 88% de los profesores que opinaron estar de acuerdo en considerar los resultados de las evaluaciones, éstos son: *los puntajes ayudan a planear y mejorar la actividad docente, retroalimentan y motivan a mantener el nivel de desempeño docente*. Asimismo, las categorías identificadas 9% corresponde a los profesores que estuvieron parcialmente de acuerdo con este reactivo, y sus argumentos son: *periodo en que se realiza la evaluación del trabajo docente, consideran los resultados en función del alumno y el número de alumnos que contesta no es representativo del grupo; además, solicitan el uso de otras formas de evaluación*. Lo cual remite a la necesidad de atender los aspectos técnicos que aseguren la confiabilidad y validez de los resultados (Theall y Franklin, 1990b; Luna, 2002), y a la conveniencia de diversificar las fuentes de información (Centra, 1993).

Otro resultado importante es que 95% de los encuestados reconocieron tener necesidades de formación docente. Con relación al tipo de necesidades de formación docente, más del 50% de los profesores opinaron que estas son de tipo pedagógica y alrededor del 32% identificó que son tanto disciplinar como pedagógicas. Estos datos favorecen el impulsar programas de formación de profesores tanto en el área pedagógica como disciplinar.

Respecto a las temáticas que proponen los docentes en las cuales les gustaría formarse destacan las dos primeras en función de su porcentaje de ocurrencia: *métodos y técnicas para la enseñanza y tecnología de la informática y comunicación*. En este sentido, es importante mencionar que no se encontraron diferencias porcentuales significativas entre las áreas de conocimiento a las que están adscritos los profesores, si bien este resultado no es generalizable al contexto universitario, da cuenta del acuerdo entre los docentes de distintas disciplinas sobre sus necesidades de formación docente.

En relación a las preferencias de las estrategias de formación docente sugeridas por los profesores, se identificaron que los cursos y talleres por tema son los más solicitados; le siguen los diplomados o especialidades; continúan las maestrías y los doctorados, y al final se ubican las asesorías personales. Con base en los comentarios realizados por los profesores en este reactivo, se puede mencionar que los docentes se interesan más por los cursos y talleres porque su duración es relativamente menor que la de los cursos formales que otorgan grado; les proporcionan herramientas que ponen en práctica en corto plazo; y por el tiempo que les exige cumplir con otras actividades de la docencia.

## **5.2. Conclusiones**

Este trabajo de investigación pondera la importancia de utilizar los resultados de las evaluaciones de la docencia por opinión de los estudiantes para el mejoramiento de la enseñanza. La participación de los docentes es fundamental para este estudio en la medida que emiten sus opiniones, desde su contexto particular de enseñanza, respecto a la utilidad de los puntajes para orientar su actividad de docencia, reconocer e identificar necesidades de formación docente; así mismo, sugerir temáticas y estrategias que se incorporen en los programas de capacitación para el mejoramiento de la docencia.

De manera general, se pudo identificar que los docentes de disciplinas muy diferentes coincidieron en opinar que están de acuerdo con los puntajes de la evaluación que realizan los estudiantes de su actividad de docencia; así mismo se encontró la aceptación de necesidades de formación docente tanto en el área pedagógica como disciplinar, al mismo tiempo que proponen temas y estrategias para mejorar su quehacer docente.

Así mismo, es importante mencionar que se pudo observar que los profesores presentan una aceptable cultura de la evaluación de su trabajo, pero ven con desconfianza los fines que se persiguen con la utilización de los resultados, pues lo que se concibió como un mecanismo de retroalimentación para y en beneficio de la docencia y los docentes, ha sido hasta ahora un proceso con una clara racionalidad económica, que en gran medida distorsiona el proceso de evaluación.

En este orden de ideas, otro aspecto relevante es el que se refiere a los comentarios que emitieron algunos profesores, de tiempo completo y con más de 25 años de antigüedad docente, sobre la retroalimentación y seguimiento que se debe proporcionar especialmente a los docentes que son mal evaluados por los alumnos. Los docentes consideran que se debe informar a los profesores de reciente contratación que la actividad frente a grupo será evaluada, los fines que persigue la evaluación y que aspectos de la enseñanza integra el cuestionario.

Así mismo, puntualizaron que se debe asignar la actividad a personal especializado para que explique a los estudiantes el propósito de evaluar a sus profesores, asegure la correcta aplicación del cuestionario, generar los reportes y entregarlos al docente mediante una asesoría personalizada, y a partir de los resultados obtenidos por los docentes solicitar a quien corresponda cursos que ayuden a subsanar las necesidades pedagógicas y/o disciplinarias que se hayan detectado, o bien, para fortalecer la formación y actualización de los docentes de cada unidad académica. Enfatizaron que de no ser así la evaluación que se

realiza seguirá teniendo, en el mejor de los casos, marcados matices de compensación salarial y para la toma de decisiones de promoción o contratación. Finalmente, mencionaron que los cursos ofertados a los docentes por la UABC no se fundamentan con los resultados de las evaluaciones y con las necesidades de formación de los profesores, y que sólo obedecen a los requerimientos de políticas educativas puestas en marcha por el Estado.

En conclusión, se puede mencionar que existe consenso entre los profesores sobre la aceptación de los resultados de evaluación según la apreciación de los estudiantes; la opinión de los alumnos vertida en los cuestionarios de evaluación la consideran relativamente objetiva, que les ayuda a reflexionar y a replantear su trabajo para mejorar la actividad docente. En este sentido, un aspecto a destacar es el acuerdo entre los profesores que consideran que un programa de evaluación de la docencia, basado en los cuestionarios contestados por los estudiantes, puede guiar tanto al mejoramiento de la enseñanza como para lograr propósitos de tipo administrativos. Por lo tanto, es importante enfatizar que los resultados de la evaluación docente son limitados cuando no forman parte de un programa integral que tenga como propósito el mejoramiento de la actividad evaluada. De esta manera es fundamental atender en toda su diversidad los procesos de evaluación de la docencia, poniendo especial atención a las opiniones de docentes y alumnos para el mejoramiento de la enseñanza.

### **5.3. Limitaciones**

Es importante señalar que la evaluación de la docencia utilizando cuestionarios contestados por los estudiantes tiene, como toda evaluación, limitantes que son necesarios reconocer, sobre todo ante la complejidad de una tarea tan importante y polémica como es la docencia universitaria. Un elemento central de los resultados de esta investigación, al abordar la perspectiva de comparar las

opiniones de los profesores de distintas áreas de conocimiento sobre los resultados de la evaluación de la docencia según la apreciación de los alumnos, arrojó información relevante que refuerza la factibilidad y necesidad de considerar los puntos de vista de los profesores para instrumentar acciones que recuperen los resultados de las evaluaciones y se consideren para el mejoramiento de la actividad. En este sentido es importante resaltar la importancia de considerar la función formativa de la evaluación como un proceso de reflexión y mejora de la docencia, cuya función más importante es el reconocimiento y el análisis que el maestro hace de su propia actividad.

En este contexto, a continuación se presenta una serie de señalamientos, con la finalidad de ubicar en su justa dimensión los alcances y limitaciones asociados a la investigación descrita en este documento.

- La presente investigación es un estudio descriptivo que retoma técnicas cuantitativas y cualitativas, por lo que la información recopilada sólo pretende explorar y describir la opinión de los profesores sobre los puntajes que se obtienen en la evaluación de la docencia según la apreciación de los estudiantes; identificar de que manera los utilizan; conocer las temáticas y estrategias que los docentes proponen para mejorar su actividad docente.
- Con relación a la validez externa del estudio, concerniente a la posibilidad de generalizar los resultados aquí encontrados a otras áreas de conocimiento, se destaca que los resultados de la presente investigación corresponden únicamente a una muestra de 66 docentes adscritos a la Facultad de Medicina, Facultad de Odontología, Facultad de Economía y Relaciones Internacionales, Facultad de Turismo y Mercadotecnia, y Facultad de Derecho, Unidad Tijuana de la UABC. Por lo anteriormente citado se deben tomar las consideraciones necesarias en caso de querer aplicar la información del presente estudio a otras áreas de conocimiento,

ya sean de esta universidad o de otras instituciones de educación superior.

- Con respecto a los profesores que participaron en el presente estudio, si bien se procuró tener una muestra representativa que cumpliera con los criterios de inclusión referentes a categoría (docentes de tiempo completo, medio tiempo y asignatura (más de 10 h/s/m) y promedio de la evaluación (excelente, bien, suficiente e insuficiente), es importante mencionar que para futuras investigaciones se establezca un nuevo criterio de inclusión para conformar la muestra de profesores contratados por asignatura, ya que de acuerdo a los registros de docente contratados en las unidades académicas seleccionadas, los profesores con menos de 10 h/s/m representan un alto porcentaje con relación al total de la planta docente. Además, los docentes de asignatura cuentan con evaluaciones de los alumnos y, con base en los registros de asistencia a los programas de formación docente que ofrece la Facultad de Pedagogía, son los que más asisten a estos programas. Se considera que la inclusión de este grupo de profesores en futuras investigaciones es relevante para saber que opinan sobre los puntajes y que estrategias utilizan para mejorar su actividad.
  
- Con respecto al cuestionario de opinión de los profesores sobre los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos utilizado en la presente investigación, se considera pertinente realizar algunas modificaciones para futuros estudios, a saber: no solicitar el nombre del docente para asegurar el anonimato de los participantes, se sugiere asignar un número de folio o un código; en las variables de trayectoria es importante considerar las horas asignadas para la docencia, la investigación y actividades administrativas. Identificar el programa(s), materia(s) y la etapa curricular de la(s) asignatura(s) que imparte.

Conocer si pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y/o al Programa de Mejoramiento del Profesorado.

- Referente a la metodología utilizada, se sugiere utilizar la técnica de Grupos de Discusión con una muestra de profesores con la finalidad de obtener con mayor profundidad sus opiniones y reflexiones sobre la evaluación de la docencia, sus acuerdos y discrepancias, así como sus propuestas para mejorar su quehacer docente. De esta manera se fortalecen los resultados tanto cuantitativos como cualitativos, al mismo tiempo se hace participes a los profesores de manera más directa con el programa de evaluación de la docencia y en la toma de decisiones para el diseño de programas de formación docente que instrumenta la UABC.

Por lo anteriormente señalado, es fundamental que se continúe documentando mediante estudios sistemáticos las diferentes acciones instrumentadas en relación con la evaluación de una actividad compleja y multideterminada como es la docencia, por un lado, para contar con conocimientos más cercanos a la realidad y, por el otro, para instituir procedimientos pertinentes y congruentes con los propósitos de la evaluación. Así mismo, es pertinente plantear acciones destinadas a mejorar la docencia que se fundamenten en los resultados de la evaluación.

#### **5.4. Recomendaciones**

A continuación se presentan algunas recomendaciones que tienen relación con las fuentes de información para seleccionar a los participantes; referente al procedimiento de la aplicación del cuestionario; y a la utilización de los resultados para la toma de decisiones.

- Se recomienda que para futuras investigaciones se establezcan acuerdos con la Coordinación de Recursos Humanos para tener acceso a la base de datos de la planta docente de las unidades académicas seleccionadas, ésto ahorraría tiempo y facilitaría la obtención de la información de manera fidedigna y confiable. Ya que en ocasiones la información que proporcionan las unidades académicas no está actualizada o simplemente no la proporcionan.
  
- Con respecto a la aplicación del cuestionario de opinión de los docentes sobre los puntajes de la evaluación de la docencia por opinión de los alumnos, se sugiere que a los maestros seleccionados se les contacte personalmente en su área de trabajo, se solicite su participación en la investigación y aplicar el cuestionario *in situ*, o definir una fecha próxima para la aplicación o dejar el instrumento y regresar en la fecha acordada. La desventaja de este procedimiento es la inversión del tiempo, pero se asegura la aplicación, que no queden reactivos sin contestar y la devolución del cuestionario, además de realizar registros adicionales referentes al tema. No se descartan otras opciones para aplicar el cuestionario, por ejemplo vía electrónica, pero se corre el riesgo de que el profesor argumente no haberla recibido o cuando se acuda a recogerla no la haya contestado.
  
- La naturaleza del método utilizado en esta investigación ofrece una aproximación a la investigación de una actividad compleja y multideterminada como es la evaluación de la docencia para la mejora del desempeño docente. Por un lado, cuantitativamente se destacan los resultados obtenidos en este estudio referente al acuerdo de opinión entre los profesores de distintas áreas de conocimiento en aceptar y la utilidad que le dan a los puntajes de las evaluaciones del quehacer docente según la apreciación de los alumnos. Por otro lado, cualitativamente se resaltan las categorías que se obtienen del análisis a los comentarios

sobre las necesidades de formación pedagógica y las diferentes estrategias que los docentes proponen para su formación, actualización y especialización.

Finalmente, si bien, en la presente investigación sólo se exploró con una muestra de 66 docentes obtenida de dos áreas de conocimiento y el panorama de aplicación generalizada de los resultados no es factible, se puede considerar que los resultados obtenidos abonan a la discusión sobre el contraste en la opinión entre los docentes y alumnos sobre la evaluación de la docencia; pondera la participación de los profesores en el proceso de la evaluación de la competencia docente y en la instrumentación de programas destinadas a mejorar la docencia. Indudablemente, resulta fundamental insistir en que la práctica de evaluación deben realizarse bajo condiciones que aseguren resultados justos y pertinentes para los actores principales de los procesos de enseñanza y aprendizaje: docentes y alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En Rueda M. y Landesmann, M. (Coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 34-55). México: UNAM, Coordinación de Humanidades, CESU.
- Abrami, P. C., y d'Apollonia, S. (1990). The dimensionality of ratings an their use in personnel decisions. En M. Theall y J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice* (New Directions for Teaching and Learning, 43, (pp. 97-112). San Francisco, Jossey Bass.
- Abrami, P. C., d'Apollonia, S., y Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of information what we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, (82) 2, 219-231.
- Aguilar. G. (1991). Evaluación de docentes. Un problema abierto. *Perfiles Educativos*, 53 y 54, 12-13.
- Alemoni, L. M. (1981). Student rating of instruction. En J. Millman (Ed.), *Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 110-145). Beverly Hills: Sage.
- Andrews, T. E. y Barnes, S. (1990). Assessment of teaching. En R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educator* ( pp. 569-598). Nueva York: McMillan Publishing Company.
- ANUIES (2003). *Anuario estadístico 2003. Licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. México: ANUIES.

- Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En M. Rueda y M. Landesmann (Coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 23-37). México: CESU-UNAM.
- Arreola, R. A. y Alemoni, L. M. (1990). Practical decisions in developing and operating a faculty evaluation system. En M. Theall y J. Franklin (Eds.). *Student rating of instruction: Issues for improving practice* (New Directions for Teaching and Learning, 43, (pp. 37-56). San Francisco: Jossey Bass.
- Astin, A. (1991). ¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?. *Revista de Educación Superior*, 78, 71-88.
- Braskamp, L. A. y Ory, J. C. (1994). *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Braskamp, L. A., Branderburg, D. C., y Ory, J. C. (1985). *Evaluating Teaching Effectiveness: A Practical Guide*. Beverly Hills: Sage.
- Bryman, A. (1984). The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology? *The British Journal of Sociology*, XXXV, 1, 75-92.
- Canales, A. (2004). *Aspectos básicos de un enfoque metodológico de la evaluación*. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 88-97). México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- Centra, J. A. (1979). *Determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Cohen, P. A. (1981). *Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies*. *Review of Educational Research*, 51, 281-309.

Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. España: Ediciones Morata.

De la Orden, A. (1990). *Evaluación, selección y promoción del profesor universitario*. *Revista Complutense de Educación*, (1) 1, 1-29.

Dunkin, M. J. y Barnes, J. (1986). Research on teaching in higher education. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (3ª Ed.) (pp. 754-777). Nueva York: McMillan.

Facultad de Pedagogía, (2003). *Programa flexible de formación y desarrollo docente*. Universidad Autónoma de Baja California. Consultado el 12 de mayo de 2003 en: <http://www.uabc.mx/pedagogia/historia.htm#antecedente>

Feldman, K. A. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: a review and synthesis. *Research in Higher Education*, 24, 139-213.

Feldman, K. A. (1988). Effective college teaching from the student's and faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28, 291-234.

Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings. En R. Perry y J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 368-395). Nueva York: Agathon Press.

Fernández, A. (1991). La evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 53 y 54, 14-17.

García, C. B., y L. F. Navarro (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus aplicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 193-208). México: UAM-UNAM-UABJO.

García, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente. Validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: una síntesis de la investigación. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 41-62). México: Paidós Educador.

García, J. M. (2001). Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 105-111), México: UAM-UNAM-UABJO.

García, J. M. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un Estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, XXV, 100, 42-55.

Gervilla, E. (2004). Buscando valores. El análisis de contenido axiológico. *Perfiles Educativos*, XXVI, 3, 95-110.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ediciones Morata.

Haskell, R. (1997). Academic freedom, promotion, reappointment, tenure and the administrative use of student evaluation of faculty: Views from the court. *Education Police Analysis Archives*, (17) 5, 1-34.

Holsti, O. (1966). *Content analysis for the social sciences and humanities*. New York: Addison-Wesley.

Husband, C. T., y Fosh, P. (1993). Students' evaluation of teaching in higher education: experiences from four European countries and some implications of the practice. *Assessment an evaluation in Higher Education*, (18) 2, 95-114.

Junta de Andalucía. (1996). La evaluación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1. Consultado el 31 de enero de 2007 en: <http://www.uca.es/relieve/v2n1.htm#Figura2>

Landsheere, G. (1980). La evaluación de los enseñantes. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.), *La función docente* (pp. 126-166). Barcelona: Oikos-Tau.

Llarena, T. R. (1991). Evaluación del personal académico. *Perfiles Educativos*, 53 y 54, 18-29.

Loredo, J. y Rigo, M. (2001). La evaluación docente en contexto universitario: una propuesta formativa y humanista. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 55-68). México: UAM-UNAM-UABJO.

- Lowell, Ch., y Sánchez, S. (1995). Higher education faculty in México and the United States: Characteristics and policy issues. Boulder, Western Interstates Commission for Higher Education.
- Luna, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 63-84), México: Paidós.
- Luna, E. (2002). La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia. México: UABC-Plaza y Valdés.
- Luna, E. y Valle, C. (2001). Diferencias y similitudes en las opiniones de docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la enseñanza efectiva. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 113-123). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Luna, E., Valle, C. y Tinajero, G. (2003). Evaluación de la docencia, paradojas de un proceso institucional. *Revista de la Educación Superior*. XXXII, 3, 89-100.
- Marsh, H. W. (1987). Student's evaluations of university teaching: Research finding, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Marsh, H. W. y Bailey, M. (1993). Multidimensional students. Evaluations of Teaching Effectiveness. *Journal of Higher Education*, (64) 1, 253-388.
- Marsh, H. W. y Dunkin, M. J. (1997). Student's evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. En R. Perry y J. Smart (Eds.), *Effective Teaching*

*in Higher Education: Research and Practice* (pp. 241-320). Nueva York: Agathon Press.

Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1997). Making student's evaluation of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.

Martínez, M. M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. (3ª ed.), México: Trillas.

McMillan, J. y Schumacher, S. (1993). *Research in education. A conceptual introduction*. Nueva York: HarperCollins College.

Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: Un estudio de profesores de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de maestría en Psicología Educativa. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Mungaray, A. (2003). Plan Institucional de Desarrollo 2003-2006. México: Universidad Autónoma de Baja California.

Ory, J. C. (1990). Student ratings of instruction: Ethics and practice. En M. Theall y J. Franklin (Eds.), *Student rating of instruction: Issues for improving practice* (New Directions for Teaching and Learning, 43, pp. 63-74). San Francisco: Jossey-Bass.

Ory, J. C. (1991). Changes in evaluating teaching in higher education. *Theory Into Practice*, 30, 30-36

Pasillas, V. M. A. (2001). Condiciones socio-institucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo. *Perfiles Educativos*, XXIII, 92, 74-97.

Pick, S. y López, A. (2003). *Cómo investigar en ciencias sociales*. (3ª ed.). México: Trillas.

Programa para el Mejoramiento del Profesorado (1999). *Perfil de la educación en México*. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 25 de julio de 2007 en <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>

Rodríguez, G., G., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rueda, M. (1999). Evaluación académica vía los programas de compensación salarial. En M. Rueda y M. Landesmann (Coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 21-23). México: UNAM.

Rueda, M. (2001). Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 125-138). México: UAM-UNAM-UABJO.

Rueda, M., Canales, A. y Hernández, R. (1995). *Las prácticas pedagógicas en la universidad. Un testimonio*. México: CISE-UNAM.

Ryan, K. y Jonson, T. (1998). *Democratizing evaluation: Meanings and methods from practice*. Comunicación presentada en la Reunión Anual de la AERA, Chicago, USA.

Santoyo, R. (1998). Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico. *Revista de Educación Superior*, (66) 2, 89-105.

Secretaría de Educación Pública (1994). *La evaluación*. México: Subsecretaría de Servicios Educativos SEP.

Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion tenure decisions*. San Francisco: Anker Publishing.

Smith, R. A., y Cranton, P. A. (1992). Students' perceptions of teaching skills an overall effectiveness across instructional settings. *Research in Higher Education*, 33, 747-764.

Sproule, R. (2000). Student evaluation of teaching: A methodological critique of conventional practices. *Education Police Analysis Archives*, (50) 8, 1-34.

Stake, R. E. (1997). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Theall, M. y Franklin, J. (1990a). Two different worlds: research and practice in faculty evaluation. *Instructional Evaluation*, 10, 10-19.

Theall, M. y Franklin, J. (1990b). Student Ratings in the context of complex evaluation systems. En Theall, M. y Franklin, J. (Eds.), *Student Ratings of instructions: Issues for improving practice*. (pp. 17-34). San Francisco: Jossey-Bass.

UABC (1999). *Plan de Desarrollo Institucional 1999-2002*. México: Universidad Autónoma de Baja California.

UABC (2003). *Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006*. México: Universidad Autónoma de Baja California.

Zabalza, M. Á. (1990). *Evaluación orientada al perfeccionamiento*. Revista Española de Pedagogía, año XLVIII, no. 186, pp. 295-317.

## ANEXOS

### Anexo 1. Cuestionario de evaluación de la docencia por opinión del alumno en licenciatura

El (la) maestro(a):

#### Dimensión: Método de trabajo

1. ¿Entregó a los estudiantes el programa del curso al inicio del mismo? Sí ( ) No ( )
2. ¿El profesor asistió con regularidad a sus clases? Sí ( ) No ( )

Escala de calificación para el siguiente conjunto de preguntas			
1. Nunca	2. Algunas veces	3. Casi siempre	4. Siempre

#### Dimensión: Estructura del programa

3. ¿Los contenidos del curso apoyaron el logro de los objetivos?
4. ¿Las fuentes de información (bibliografía, etc.) fueron adecuadas para cubrir los temas del curso?

#### Dimensión: Claridad en la instrucción

5. ¿Explicó con claridad cuáles son los aspectos importantes del curso?
6. ¿Los temas fueron tratados de manera clara?

#### Dimensión: Organización de la clase

7. ¿Los materiales de apoyo utilizados para facilitar la comprensión de los temas fueron adecuados?
8. ¿Las tareas y actividades desarrolladas facilitaron el aprendizaje de los temas?

#### Dimensión: Dominio de la asignatura

9. ¿Se trataron los principios teóricos o metodológicos de los contenidos desarrollados en clase?
10. ¿Ayudo a resolver las dudas y problemas planteados en clase?
11. ¿Relacionó el contenido de la materia con otras materias?
12. ¿Mostró dominio de la materia?

#### Dimensión: Estrategias de la instrucción

13. ¿Los contenidos trabajados en clase estuvieron secuenciados de manera lógica?
14. ¿Tomó en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes al inicio de cada tema?
15. ¿Indicó aplicaciones de los conocimientos para el trabajo profesional?
16. ¿Utilizó ejemplos para definir algún concepto o principio general?

**Dimensión: Cualidades de interacción**

17. ¿Escuchó los puntos de vista de los alumnos?
18. ¿Motivó a los alumnos para ser responsables de su proceso de aprendizaje?

**Dimensión: Evaluación del aprendizaje**

19. ¿Explicó los requisitos para aprobar el curso al inicio del mismo?
20. ¿La evaluación fue acorde con los contenidos trabajados en el curso?

**Con base en una escala en la que 1 es la calificación más baja y 10 la más alta, califique:**

21. Evaluación global del desempeño del (la) profesor(a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Evaluación de mi desempeño en esta materia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## Anexo 2. Cuestionario de opinión de los profesores sobre los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos

Estimado (a) maestro (a):

El motivo del presente cuestionario es conocer la opinión de los profesores sobre los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos, así como identificar las necesidades de formación docente desde su perspectiva. La información recabada será sistematizada y analizada como parte de un proyecto de investigación, cuyo objetivo es atender la evaluación de la docencia para su mejoramiento.

Mucho agradeceré su colaboración y nos será muy grato compartir con usted la información que logremos recabar sobre este tema. Para cualquier aclaración por favor comuníquese con nosotros.

Atentamente

Dra. Edna Luna Serrano, correo: eluna@uabc.mx

Lic. José Luis Sánchez Castelán, correo: joseluis@uabc.mx

### I. Datos de identificación general.

Nombre: \_\_\_\_\_ Núm. de Empleado: \_\_\_\_\_

Categoría: Tiempo completo ( ) Medio tiempo ( ) Asignatura ( )

E-mail: \_\_\_\_\_ Unidad de Adscripción: \_\_\_\_\_

Carrera en la que se desempeña como docente: \_\_\_\_\_

Formación disciplinaria: \_\_\_\_\_

Licenciatura en: \_\_\_\_\_

Maestría en: \_\_\_\_\_

Doctorado en: \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente en la universidad: \_\_\_\_\_

Disciplina que enseña: \_\_\_\_\_

Formación pedagógica (cursos o programas que ha concluido): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**II. La opinión sobre los resultados (puntajes) de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos.**

a) Por lo general, ¿estoy de acuerdo con los puntajes? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) ¿Los resultados son una fuente de información a considerar para orientar mi quehacer docente? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Por lo general, ¿tomo en cuenta los resultados de las evaluaciones de la docencia por opinión de los estudiantes? Sí ( ) ¿De qué manera? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

**III. La opinión sobre sus necesidades de formación docente.**

a) ¿Reconozco que tengo necesidades de formación docente? Sí ( ) No ( )

¿Porqué?\_\_\_\_\_

---

---

---

b) En caso de tener identificadas necesidades de formación docente, éstas son de tipo:

1. Disciplinar ( )

2. Pedagógico ( )

c) Por favor, enliste las tres principales temáticas en las cuales le gustaría formarse:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

d) ¿Señale cuáles son las estrategias de formación docente en el área pedagógica que considera más adecuadas para usted?

1. Cursos o talleres por temas ( )

2. Asesorías personales ( )

3. Programas formales (diplomados o especialidad) ( )

4. Programas que otorgan grado (maestría y/o doctorado) ( )

5. Otros ( )

---

Especifique cuáles: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

***Gracias por su colaboración***

