

Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

“Las opiniones de los docentes sobre la utilidad de la
evaluación de la docencia por los alumnos”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Martha Esther Ruiz García

Ensenada B. C. Septiembre, 2007.



“Las opiniones de los docentes sobre la utilidad de la evaluación de la docencia por los alumnos”.

T E S I S

que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Martha Esther Ruiz García

APROBADO POR:

Dra. Edna Luna Serrano
(Director de Tesis)

M.C. Lewis Samson McAnally Salas
Sinodal

Dra. Carmen Pérez Fragoso
Sinodal

Dra. María Guádalupe Tinajero Villavicencio
Sinodal

Ensenada B.C. Septiembre, 2007.

A Dios por su infinita sabiduría.

A mi querida y admirada madre, ejemplo de entrega y fortaleza.

A mi familia: Sergio, Alejandra y Melissa, con mucho amor, por su incansable apoyo y motivación para la realización de esta meta.

A mis queridos hermanos y hermanas, por su cariño y soporte interminable.

Agradecimientos:

A mi maestra Dra. Edna Luna Serrano, ejemplo de perseverancia y por su esmerado apoyo y orientación para el logro de este trabajo.

A los miembros del comité de tesis: Dra. Carmen Pérez Fragoso, Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio, M.C. Lewis Samson McAnally Salas, por sus invaluable aportaciones y enseñanzas.

A mis maestros y compañeros de maestría por compartir experiencias y fraternidad.

A la Universidad Autónoma de Baja California por su contribución valiosa en la elaboración de este trabajo.

ÍNDICE GENERAL

Capítulo I. INTRODUCCIÓN 01

- 1.1 Planteamiento del problema. 01
- 1.2 Características del contexto: Uso de los resultados de evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma de Baja California. 04
- 1.3 Objetivos del estudio. 06
- 1.4 Supuestos. 07

Capítulo II. MARCO TEÓRICO 08

- 2.1 Contexto general de la docencia universitaria. 08
- 2.2 Docencia universitaria. 10
- 2.3 Formación de profesores. 12
- 2.4 Evaluación de la docencia. 14
- 2.5 El uso de los cuestionarios. 21

Capítulo III. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN 28

- 3.1 Enfoque metodológico. 28
- 3.2 Participantes. 29
- 3.3 Instrumentos. 30
- 3.4 Procedimiento. 31
 - 3.4.1 Procedimiento de análisis de la información. 32

Capítulo IV. RESULTADOS 34

Capítulo V. DISCUSIÓN 54

REFERENCIAS CITADAS 61

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario de evaluación de la docencia en licenciatura.

ANEXO 2. Cuestionario de opinión.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura:	Descripción:	Página:
1	Distribución de la muestra por área de conocimiento.	36
2	Frecuencias de profesores de Tiempo completo, Medio tiempo y Asignatura que participaron en el estudio.	36
3	Frecuencia y porcentajes de profesores con Licenciatura, Maestría y Postgrado.	37
4	Porcentaje de profesores por género.	37
5	Promedio de experiencia docente por programas de licenciatura.	38
6	Frecuencia de acuerdo y desacuerdo sobre los resultados de los puntajes.	40
7	Porcentaje sobre resultados para orientar la actividad docente.	42
8	Porcentaje de opinión sobre la consideración de los resultados de los CEDA.	45
9	Porcentaje sobre necesidades de formación docente.	47
10	Necesidades de formación docente.	49
11	Frecuencia de respuesta sobre estrategias de formación elegidas por los docentes.	51

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla:	Descripción:	Página:
1	Población objeto de estudio por área de conocimiento.	30
2	Caracterización de docentes conforme a variables de trayectoria.	35
3	Porcentaje de muestra de las carreras en que se desempeñan como docentes y la coincidencia con su formación profesional.	39
4	Porcentaje de los profesores sobre la formación pedagógica.	39
5	Opiniones de los docentes sobre los resultados de la evaluación.	41
6	Opiniones sobre los resultados son una fuente de información a considerar para reorientar el quehacer docente.	43
7	Uso de los resultados por los docentes.	45
8	Reconocimiento de necesidades de formación docente.	47
9	Principales temas de formación docente	50

Capítulo I

Introducción

Capítulo I. Introducción

En este capítulo se discuten algunos aspectos importantes de la investigación sobre la evaluación de la docencia con base en la opinión de los estudiantes, de manera específica, se revisa la discusión de la literatura sobre las opiniones de los profesores respecto a los resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos y sus necesidades de formación; así mismo, se expone el panorama general de las características del contexto objeto de estudio, los objetivos, los supuestos y preguntas de investigación.

1.1 Planteamiento del problema

La investigación educativa sobre la evaluación y formación de la docencia se ha planteado diversos retos; uno de ellos está encaminado a explicar los diferentes procesos involucrados en el quehacer docente cuyo principal objetivo es lograr el aprendizaje efectivo en los estudiantes (Good, 1996; Rueda, 2004). Así mismo, en la investigación se propone que la evaluación de la docencia universitaria se incluya como proyecto institucional y se desarrolle como actividad profesional altamente especializada orientada al mejoramiento de la enseñanza (García Cabrero, 2004; Loredó y Rigo, 2001).

En las universidades la evaluación de la docencia se realiza con fines formativos, administrativos y de investigación. Diferentes autores han señalado el poder orientador que tienen los procesos de evaluación y, de manera específica, se ha argumentado que un programa adecuado de evaluación de la docencia utilizando los cuestionarios contestados por los estudiantes, puede guiar al mejoramiento de la enseñanza (Centra, 1993).

La docencia universitaria se concibe como una actividad compleja, conformada por aspectos de diferente magnitud y naturaleza como son: la política educativa que orienta la actividad de enseñar, los elementos 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 (Pasillas, 2001).

La formación de profesores ha sido preocupación central de la última década, como una posibilidad de mejorar el desempeño de los docentes para la formación profesional de los estudiantes (Pasillas, 2001).

La formación de profesores es parte importante en la mejora de la técnica de enseñanza. Para lograr el éxito de los cursos de formación, se consideran importantes las situaciones de reflexión compartida y diálogo, como experiencias formativas por excelencia (Good, y Mulryan, 1997) en este sentido, la formación es un proceso de configuración personal que implica el interés por alcanzar un modo de ser dentro de determinada práctica social para realizar un proyecto propio. Es una problemática que, por su naturaleza, es proclive a realizarse en el diálogo permitiendo que ocurra la experiencia de formación. Para favorecer que ocurra la experiencia de formación es fundamental la presencia del otro, el diálogo con el otro, que nos pone de cara frente a nuestro proceder dentro de una práctica y nos empuja al trabajo sobre uno mismo, al esfuerzo de cultivo con miras a realizar el proyecto de configurar un modo de ser dentro de una práctica socialmente existente (Gadamer, 1988).

Los programas de formación y evaluación de docentes universitarios requieren estrategias para que el profesor, a partir de la reflexión sobre su práctica, sea capaz de comprender las variables que intervienen en el proceso enseñanza-

aprendizaje, de modo que pueda tomar conciencia de cómo sus acciones pueden afectarlo.

Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA) son la estrategia más utilizada para evaluar al docente; sin embargo, la información obtenida de los procesos de evaluación no ha servido para orientar las acciones de formación y desarrollo del personal académico. Así mismo, los críticos de esta estrategia argumentan que los docentes no aceptan los resultados de los puntajes y los consideran inútiles (Haskell, 1997; Sproule, 2000).

Marsh (1987) plantea que un programa adecuado de evaluación de la docencia, utilizando los cuestionarios por los estudiantes, puede guiar el mejoramiento de la enseñanza y sugiere 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; en este sentido, destaca las diferencias y relevancia de la evaluación formativa.

A nivel empírico se ha demostrado cambios en la efectividad de la enseñanza con base en la retroalimentación derivada de los cuestionarios; sin embargo, es importante tener en cuenta que las modificaciones son pocas cuando ésta consiste sólo en la presentación escrita de los resultados de los cuestionarios; y se incrementa de manera considerable cuando va acompañada de una asesoría personal (Cohen, 1980). Por ello, 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.

El tema de mejoramiento de la enseñanza es prioritario en el desarrollo del campo de la investigación educativa, dado que se encuentra íntimamente

relacionado con dos de las funciones sustantivas de la Universidad como los son la docencia y la formación de profesionales.

La literatura reporta la coincidencia en la opinión de profesores y estudiantes respecto a los factores relevantes para la efectividad docente (Feldman, 1988), pero poco se ha estudiado sobre la opinión de los profesores respecto a la utilidad de los puntajes de los estudiantes para el mejoramiento de la actividad de enseñar. Con el propósito de identificar sus opiniones sobre la utilidad de los puntajes de los estudiantes, las preguntas de investigación a responder son: *¿cuáles son las opiniones de los profesores sobre los resultados de los puntajes asignados por los estudiantes a su práctica docente? y, ¿cuáles son las necesidades de formación docente desde la perspectiva de los profesores?.*

Este estudio se dirige hacia una aportación de información sistemática sobre las opiniones de los docentes acerca de los puntajes obtenidos de las evaluaciones por los estudiantes; además, pretende contribuir a la discusión en la literatura al identificar la utilidad de los resultados de los cuestionarios como herramienta para el mejoramiento de la actividad docente. Por ello, en este trabajo se analizó el caso de los docentes de las áreas: económico administrativa, ingeniería y tecnología y ciencias naturales exactas de la Unidad Ensenada.

1.2 Características del contexto: Uso de los resultados de evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma de Baja California

El uso de los cuestionarios de evaluación docente por los alumnos se inicia en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en 1988 con el propósito de mejorar los programas de formación docente y, al mismo tiempo, introducir la cultura de la evaluación, proceso que estuvo a cargo de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAA) de 1998 a 2002 (Luna, Valle y Tinajero, 2004).

A partir de 1990 iniciaron los procesos de evaluación institucional y se creó el *Programa de Evaluación Académica del Personal Docente* con el fin de compensar económicamente de manera diferencial a los profesores en función de su calidad y productividad. A partir de esa fecha, los resultados se utilizan básicamente como uno más de los indicadores en los programas de estímulo al desempeño académico.

El *Plan Institucional de Desarrollo* (1987 -1991) indica que la evaluación estaba orientada hacia el establecimiento de un sistema que permitiera la información, seguimiento y retroalimentación de cada acción, proyecto y programa de la institución (Buenrostro, 1991); posteriormente, el *Plan Institucional de Desarrollo* (1995–1996) establece que el objetivo del *Programa de Evaluación Académica del Personal Docente* es impulsar la evaluación académica como medio para promover los ideales de calidad y excelencia fomentados en la universidad, así como consolidar la evaluación institucional (Garavito, 1996).

Actualmente en la UABC, a través del "Sistema de Evaluación Docente" (SED) los alumnos responden por materia cursada un cuestionario electrónico que contiene 20 reactivos, dos de respuesta cerrada y 18 tipo Likert con una escala de cuatro opciones: 1= nunca, 2= algunas veces, 3= casi siempre, 4= siempre. Integra 8 dimensiones de la enseñanza: a) estructuración de objetivos y contenidos; b) claridad en la instrucción; c) organización de la clase; d) dominio de la asignatura; e) estrategias de instrucción; f) cualidades de interacción; g) evaluación del aprendizaje; h) método de trabajo. El cuestionario se califica en forma computarizada donde cada dimensión de la enseñanza obtiene un puntaje ponderado, la suma de los puntajes de las ocho dimensiones arroja el promedio general en una escala del uno al diez. En el anexo 1 se presenta el cuestionario. Más de 17 000 estudiantes (73 % de la población total de la UABC) evaluaron a

sus maestros en el primer período del semestre 2002, dado que se convirtió en una demanda institucional el solicitar reportes regulares sobre los resultados de la evaluación (Luna, Valle y Tinajero, 2004).

A pesar de que este recurso proporciona un diagnóstico sobre el desempeño docente que puede ser utilizado para mejorar las actividades de enseñanza, en la UABC los resultados de los cuestionarios de la evaluación docente a partir de la opinión de los alumnos no son utilizados con fines de mejoramiento de la actividad de enseñar.

En la UABC desde 1980 se han ofrecido diferentes programas de formación docente, tales como: la especialidad en docencia, diplomado en formación de valores, evaluación educativa y cursos sobre diversas temáticas (Facultad de Pedagogía, 2003). En la definición de estos programas no se encuentra antecedente que hable de haber tomado en cuenta la opinión de los profesores sobre sus necesidades de formación, aún cuando son ellos los destinatarios de estos cursos formativos. En la UABC poco se conoce acerca de las opiniones de los docentes sobre qué hacer para mejorar su enseñanza, a pesar de los 27 años que se tienen impartiendo cursos de formación docente.

1.3 Objetivos

Objetivos del estudio

Objetivo general:

Identificar las opiniones de los profesores sobre la utilidad de los puntajes de los estudiantes.

Objetivos específicos:

1.- Explorar la opinión de los profesores sobre los resultados de los puntajes asignados por los estudiantes a su práctica docente.

2.- Identificar las necesidades de formación docente desde la perspectiva de los profesores.

Supuestos

1.- Los profesores tienen identificadas sus necesidades de formación docente y pueden sugerir diversas modalidades de formación.

2.- Existen diferencias entre la opinión de los docentes y los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos.

Capítulo II

Marco Teórico

Capítulo II. Marco teórico

2.1 Contexto General de la docencia universitaria

La Educación Superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, tema que constituyó el centro de atención de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) celebrada en París en octubre de 1998.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior referida anteriormente, con relación a la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros universitarios y a la necesidad de la capacitación del personal docente se arguyó:

"Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar y buscar soluciones para los problemas que se planteen en la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales" (González 2000, p. 4).

En esta perspectiva el papel de los profesores ante la formación de sus alumnos es de vital importancia, en el sentido de que deben estar capacitados y actualizados en sus respectivas áreas de conocimiento así como contar con herramientas necesarias e innovadoras para facilitar a sus alumnos la adquisición y aplicación de conocimientos.

En México, los planes institucionales relativos a la formación docente comenzaron a manifestarse explícitamente entre 1976 y 1978, lo cual se articuló con la política nacional de planeación, que se instauró en los órganos del gobierno nacionales y estatales, de igual forma en las Instituciones de Educación Superior (IES). En cuanto a los objetivos de los planes de formación docente en

los diferentes períodos sexenales, se detectó una variación en los objetivos que se diseñaron como consecuencia de las fuentes de financiamiento, así como de los grupos de poder y de los cuerpos directivos de las instituciones (González, 2000).

Desde los años noventa, en el marco de la modernización de la educación superior, hubo cambios estructurales en las IES. Uno de los cambios más importantes fue el diseño de políticas de evaluación por parte del Gobierno Federal que establecieron una relación directa entre el desempeño docente o implantación de programas y acciones al interior de la institución y el monto de recursos asignados. 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 este modo, 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). En este contexto, 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 (Rueda, 1999).

En la actualidad las investigaciones sobre la evaluación y formación de la docencia se han planteado diversos retos; uno de ellos está enfocado a explicar los diferentes procesos involucrados en el quehacer docente, y los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes como consecuencia de su participación en dichos procesos (Rueda, 2004). Existen coincidencias en dichas investigaciones en cuanto a que la evaluación de la docencia universitaria se debe incluir como proyecto institucional y se desarrolle como actividad profesional altamente especializada que permita conocer las prácticas cotidianas de dicha acción para disponer de un panorama sobre su situación actual.

2.2 Docencia universitaria

La multiplicidad de talentos de los profesores debe estimularse, no limitarse. Sólo en la medida en que se afirmen las características distintivas de cada profesor, será posible que el potencial del trabajo académico se vuelva una realidad (Boyer, 1997). En este sentido resulta pertinente la conceptualización del docente como un profesional reflexivo y estratégico (Schôn, 1992), que aprovecha los resultados surgidos de la evaluación de su trabajo para reflexionar críticamente sobre sus fortalezas y debilidades, que busca sistemáticamente medios y recursos para optimizar ese trabajo y que realiza ajustes estratégicamente, de conformidad con las condiciones curriculares, de aula y de grupo que le corresponda enfrentar. Sobre esta premisa, el tema del mejoramiento de la enseñanza es prioritario en el desarrollo del campo de la investigación educativa, dado que se encuentra íntimamente relacionado con una de las funciones sustantivas de la Universidad como es la formación de profesionales.

Una pregunta que surge es ¿qué significa formar un profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social? Este cuestionamiento introduce la discusión sobre la docencia universitaria, donde existen diferentes aproximaciones teóricas; una de ellas plantea: trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión, y sustituirlo por una concepción más amplia y humana del profesional entendido como un *sujeto* que orienta su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales, auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa (González, 2000). Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a *la formación integral de la personalidad del estudiante*, de la concepción del

estudiante como objeto de la formación profesional a la de *sujeto de su formación profesional*.

El discurso del pensamiento pedagógico en el siglo XX se caracteriza por la lucha contra el dogmatismo en la enseñanza y el aprendizaje memorístico, y se dirige al rescate del alumno como sujeto de aprendizaje y al reconocimiento de sus potencialidades creativas desarrollables en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la aceptación, el reconocimiento y el respeto mutuo en las relaciones profesor-alumno (Fernández, 2001).

El desarrollo pleno del hombre, objetivo esencial de la educación, no es posible en una enseñanza que privilegia la estimulación de las capacidades intelectuales al margen y en detrimento de la educación de sentimientos y valores, que concibe la teoría desvinculada de la práctica, que otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza y al estudiante la condición de objeto y receptor pasivo en el proceso de aprendizaje (González, 2000).

Esta concepción de aprendizaje plantea ante todo el reconocimiento del carácter activo del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, su desarrollo en condiciones de interacción social, así como el hecho de que se aprenden no sólo conocimientos y habilidades sino también valores y sentimientos que se expresan en la conducta del hombre como motivos de actuación.

La *enseñanza* ha de ser concebida como el proceso de orientación del aprendizaje del estudiante por parte del profesor que propicia las condiciones y crea las situaciones de aprendizaje, en las que el estudiante se apropia de los conocimientos y forma las habilidades y motivos que le permiten una actuación responsable y creadora (González, 2000).

Esta concepción de enseñanza reconoce al profesor como un orientador del estudiante en el proceso de aprendizaje; no se trata del profesor autoritario de la pedagogía tradicional que impone al estudiante qué y cómo aprender, ni tampoco del profesor no directivo que espera pacientemente a que el estudiante sienta la necesidad de aprender espontáneamente para facilitar su expresión.

El profesor orientador del aprendizaje es un guía que conduce al estudiante por el camino del saber sin imposiciones, pero con la autoridad suficiente que emana de su experiencia y, sobre todo, de la confianza que en él han depositado sus alumnos, a partir del establecimiento de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.

Así mismo, es pertinente mencionar que la docencia es una actividad multideterminada donde intervienen aspectos como las características del área de estudio tales como: el tipo de la asignatura teórica o práctica, el nivel educativo licenciatura o posgrado, y el contexto de enseñanza (Abrami y d'Apollonia, 1990).

Los diferentes enfoques permiten identificar que la complejidad de la docencia se debe a aspectos de diferente magnitud y naturaleza que determinan su multirreferencialidad, entre los que destacan: los asuntos referidos al orden institucional donde se lleva a cabo la enseñanza, los problemas relacionados con la profesionalidad de los maestros así como las condiciones prácticas de operación de la enseñanza (Pasillas, 2001).

2.3 Formación de profesores

Para efectos de estudio se retoma la formación docente como un proceso de configuración personal que implica el interés por alcanzar un modo de ser dentro

de determinada práctica social para realizar un proyecto propio. El sujeto involucrado lo realiza activamente a través de distintas experiencias y mecanismos de aprendizaje o conocimiento, que se llevan a cabo en situaciones relacionales en las que resulta fundamental la presencia de una idea reguladora (Pasillas, 2001).

Diversos estudios mencionan que los programas de formación de docentes son entendidos como los mecanismos y acciones institucionales destinados a ayudar a los académicos en su proceso permanente de crecimiento y renovación como personas y como profesionistas. Quienes participan en dichos programas obtienen diversos beneficios, tales como mayor concientización con respecto a sus prácticas e ideas de enseñanza, mayor conocimiento sobre procedimientos de enseñanza alternativos, y una mayor motivación para alcanzar la calidad en la enseñanza.

Uno de los propósitos de los estudios del pensamiento docente está orientado hacia el cambio de la práctica educativa. Los estudios sobre formación docente cumplen ese cometido. Es probable que el profesor tienda a cambiar, si, a través de un proceso de reflexión propio, concibe una nueva manera de enseñar que resulta más adaptada y conveniente que la que ya tenía y no solamente porque vea problemas en la vieja práctica (Pope, 1991).

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y, no a ser, únicamente, pozos de ciencia.

"Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal,

que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza” (Hernández, 1999 p. 59).

En casi todas las instituciones han existido de manera formal una o más instancias responsables de la formación docente que, muchas veces, no coinciden con las necesidades para el desarrollo de programas y acciones. La organización ha dependido mucho del interés y la visión de la autoridad en turno, de tal manera que el impacto y la trascendencia de la formación docente en las distintas instancias han tenido una influencia variable, en virtud de que algunas han abarcado o, pretendido abarcar, el plano interno de la institución y otras incluyen diversas instituciones (Ramírez, 2000).

2.4 Evaluación de la docencia

La evaluación como actividad integrada a los procesos sociales que tienen lugar en las instituciones escolares se ha desarrollado con tal velocidad que cada día se le reconoce como una actividad profesional altamente especializada (Rueda, 2004). La evaluación universitaria tiene fines diversos, así se manifiesta en la función ejercida por los actores responsables de establecer y operar los mecanismos evaluativos. Como afirma Ardoino (2000), la evaluación debe entenderse como problemática, no como instrumento y, desde esa perspectiva, es posible advertir sus cualidades de plurirreferencialidad e intersubjetividad, con lo que su objetivo pasa a ser el de cuestionar el sentido y significado de los fenómenos educativos.

En la evaluación se aplican procesos de selección, clasificación, jerarquización y exclusión de sujetos, conocimientos e instituciones. Al evaluar se hacen elecciones de diferente tipo. La evaluación conduce a clasificar en escalas a sujetos, contenidos y programas, según juicios de valor de distintos tipos. Con

las evaluaciones se jerarquizan instituciones y programas para integrar padrones de excelencia y se generan calificaciones de profesores e investigadores para promociones, estímulos y sueldos (Glazman, 2001).

Glazman (2001) destaca la importancia de las evaluaciones educativas, planteando que deben orientarse a los procesos y a los resultados, ser exploratorios y a la vez confirmativas y ser tan válidas como fiables. Lo anterior permite defender la complementación de métodos y técnicas que ubiquen a los fenómenos en su contexto social e histórico y que reproduzcan la voz de los participantes considerando sus particularidades y vida cotidiana. La inclusión de las consideraciones políticas hace que la evaluación educativa obtenga resultados más útiles y enriquecedores.

La evaluación de los profesores se considera un proceso multidimensional e inacabado; para Ardoino (2001), está ligado a la facultad de discernir, reconocer, distinguir, apreciar y analizar de una manera más fina las situaciones reconocidas como complejas. Consiste en juzgar ubicándose en un punto de vista, poniendo en juego uno o más valores, estimando o apreciando un estado, un objeto, una acción y comparando entre ellos algunos elementos.

La discusión sobre la evaluación del trabajo docente, o específicamente la docencia, tiene al menos dos fuentes que la origina. Por un lado, el requerimiento de constatar la calidad de la docencia, y por el otro, la necesidad de contar con elementos de juicio, suficientemente válidos que puedan ser equiparables con procedimientos y enfoques que sin mayor controversia se utilizan en otros ámbitos académicos como la investigación (Fernández, 2001).

Loredo y Rigo (2001), plantean acerca de la evaluación docente debe ser integral, lo que implica un acercamiento desde diferentes perspectivas y agentes;

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 cuentan con un amplia experiencia de escolarización, lo que hace que sus valoraciones resulten insustituibles.

Para tener una base de juicio más amplia sobre la docencia, la evaluación debería incluir al menos lo siguiente: el plan de docencia del profesor correspondiente, la articulación que se da y debiera dar entre clases, tutorías, antologías, libros de texto y su relación con el desempeño del profesor, según su propia auto evaluación y con respecto a los resultados de la aplicación (en su caso) de un cuestionario de opinión del desempeño del mismo profesor. Además, se deberían reportar las evaluaciones de aprendizaje aplicadas a los alumnos, los materiales utilizados para el apoyo a la clase, el tiempo de dedicación, los libros y otros materiales escritos para el apoyo docente (Fernández, 2001).

Se está de acuerdo con Loredo y Rigo (2001) en cuanto a que existen dos grandes paradigmas de la evaluación docente: por un lado la evaluación orientada al control, a la que comúnmente se le conoce como el enfoque tradicional, y por otro, la evaluación orientada al desarrollo, que representa un enfoque en busca del mejoramiento.

La concepción tradicional es la evaluación que tiene su origen en los modelos de administración y, por ello, está orientada al control de los 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. Este tipo de enfoque limita su alcance ya que arroja datos superficiales y no permite un abordaje de problemas profundos.

En cambio, la evaluación formativa orientada al desarrollo está dirigida al perfeccionamiento, en la denominación de Zabalza (1990); este enfoque busca la mejora continua, tanto del individuo como de la institución y, por ende, del currículo. Va asociado a la formación y desarrollo docente, ya que al tener como meta la mejora, la institución tiene que ofrecer alternativas de formación a los docentes que han sido evaluados. Por consiguiente, el término "retroalimentación" es elemento clave de este enfoque. La evaluación desde este punto de vista proporciona una amplia información que al ser comprensiva permite interpretar y entender la actuación 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. 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.

En este sentido, los dos propósitos principales que busca la evaluación docente son el formativo y el sumativo. Good y Mulryan (1997) señalan que al integrar todas las fuentes de información se dispondrá de mayores elementos para conformar una visión más fiel acerca del desempeño de un profesor; esto incluye a los principales usuarios de los resultados de la información arrojada por la evaluación: el propio docente, a los estudiantes que la utilizan para la elección de sus cursos y a los administradores para la toma de decisiones.

Es importante considerar que cada una de las formas de evaluación tiene sus ventajas y desventajas, y cada una de ellas destaca la complejidad de la

enseñanza y la evaluación para alcanzar el nivel de validez necesario. En este sentido, Centra y Bonesteel (1990) previenen a los evaluadores y a los que toman decisiones para que no esperen un nivel riguroso de precisión en los resultados, porque la creatividad y flexibilidad son parte de la enseñanza y podrían reprimir el componente creativo de la misma.

Con esta visión pueden desarrollarse experiencias diversas de evaluación de profesores, pero generalmente, en estos casos se requiere su participación voluntaria y se necesita convencerlos de que involucrarse en un programa de esas características les ayudará a mejorar como profesores. Para lograr esto, pueden usarse experiencias más formales organizadas en talleres o cursos, o pueden incorporarse a los profesores en un proyecto de investigación que no solamente ayudará a que ellos conozcan más cómo desarrollan la docencia, sino que la información generada aportará elementos para la comprensión de la enseñanza en educación superior en las universidades y para tomar decisiones para la formación de profesores en las instituciones. Cualquiera de estas experiencias favorece una cultura de la evaluación en los profesores que da lugar a que reflexionen y realicen acciones concretas (Arbesú y Figueroa, 2001).

En este sentido se considera la evaluación como un proceso de comprensión cuya principal finalidad reside en la mejora, una mejora que lleva implícita un cambio, una transformación. Al respecto Santos (1995) comenta que lo principal de la evaluación del profesorado debería ser la mejora de la actividad, lo cual se puede lograr a través de la indagación rigurosa sobre la práctica de evidencias necesarias para la comprensión de la actividad, de tal manera que los protagonistas puedan formular un juicio riguroso sobre su valor formativo (Santos, 1995).

En vista de lo anterior sería irresponsable proponer que la evaluación de la docencia se concretara solamente a las labores típicas de la actividad magisterial. Un profesor responsable debe actualizar bibliografías, comparar otros programas de estudio con los suyos. Además debe diseñar sus cursos de acuerdo con el desenvolvimiento del conocimiento. Asimismo puede y debe ensayar diferentes estrategias didácticas y de evaluación, y contar con un reporte de los resultados que le sirvan para la formulación de cursos futuros (Fernández, 2001).

Cabe mencionar otro tipo de estrategia de evaluación de la docencia, como la autorreflexión, en la cual destaca la participación del profesor en la auto evaluación de su desempeño, dándole la posibilidad de reconocer sus capacidades y reflexionar sobre los programas de formación profesional y pedagógica que necesita retomar como protagonista.

Desde este supuesto, se destaca la reflexión y opinión de los profesores como una actividad intelectual y natural que les permite dialogar con ellos mismos y con el contexto en el que enseñan; además reconoce que ellos son partícipes activos en el currículo (Clandinin y Conelly, 1985) y no simples aplicadores del mismo. La reflexión les permite analizar su experiencia, reconocerla, otorgarle significados, y tener la posibilidad de reconstruirla en distintos renglones: el de la situación en que se enseña, el de contar con información que amplía o complementa su auto percepción como profesores y el de revisar los supuestos de la enseñanza y el aprendizaje que para ellos son verdaderos.

Se está de acuerdo con Santos (1995) y con Rosales (1999) en cuanto a que evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Es decir, entendemos a la evaluación como un fenómeno de comprensión, una comprensión atenta y profunda de la realidad, en este caso la actividad docente. La comprensión y, por ende, la reflexión se promueven mediante el diálogo, debates, y cuestionarios de opinión.

La función de mejora se puede dar desde diversos ámbitos: por parte de las autoridades que a través de esta comprensión descubren ciertas carencias, desde sus enfoques y problemáticas institucionales; desde los profesores que se dan cuenta de que su práctica no es como ellos creían; desde los alumnos, quienes también participan en ese proceso de reflexión.

Los resultados de diversos estudios destacan el papel protagónico que tienen los profesores para reflexionar, reconstruir y explicitar su propio conocimiento acerca de su enseñanza, y el potencial de tales experiencias que planeadas en pequeños talleres, permiten a los profesores obtener sus propias autoevaluaciones de la docencia expresadas en puntajes, de manera que las instituciones también reconozcan e incorporen el valor de los mismos al sistema de evaluación de la docencia.

La autoevaluación y la evaluación formativa permiten al profesor tomar conciencia de los aspectos que necesitan cambiar para mejorar la docencia.

Braskamp y Ory (1994), al referirse al término "*assessment*" en el marco de la evaluación de los docentes, evocan la imagen "*estar al lado de*", es decir, un acompañamiento o seguimiento en el que dos o más personas tratan de mejorar una tarea, analizando cuidadosamente su trabajo, haciéndose preguntas, revisando evidencias, buscando las razones por las cuales alcanzaron los objetivos buscados.

Los programas de formación y evaluación de docentes universitarios requieren estrategias para que el profesor, a partir de la reflexión sobre su práctica, sea capaz de comprender las variables que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, de modo que pueda tomar conciencia de cómo sus acciones pueden afectarlo.

Se considera que la dificultad para evaluar la docencia universitaria se debe, entre otras razones, a que:

- 1) la evaluación se lleva a cabo para propósitos diferentes y éstos inciden en la metodología (Braskamp, Brandenburg, y Ory, 1985; Ardoino, 2000);
- 2) la definición de buen profesor tiene una diversidad de características y cualidades (Landsheere, 1980; Boyer, 1997);
- 3) la actividad docente se realiza en contextos múltiples y heterogéneos (Delandshere, 1994; Rueda, 1994); y
- 4) la docencia, está subvaluada con respecto a la investigación (Centra, 1993).

2.5 El uso de los cuestionarios

Por lo general, los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos en el nivel superior (CEDA) combinan la aproximación multidimensional de evaluación de la enseñanza -que se traduce en incluir distintas dimensiones asociadas con la efectividad docente- y la modalidad unidimensional; es decir, reactivos globales de evaluación del profesor y del curso, considerando que la enseñanza es esencialmente multidimensional y que los puntajes globales son útiles para la toma de decisiones administrativas (Abrami, d'Apollonia y Rossenfield, 1997). Desde esa perspectiva, los CEDA han sido diseñados de acuerdo con la aproximación de las habilidades genéricas de la enseñanza, en la que se considera que las dimensiones de evaluación son estables entre los cursos, las disciplinas e instituciones (Marsh y Dunkin, 1997).

El uso de cuestionarios de opinión de los estudiantes para evaluar la actividad del profesor cuenta con experiencias reportadas en la literatura, por lo que se podría afirmar que es la forma más consolidada de realizar la evaluación de la docencia, debido entre otras cosas a que sistemáticamente se han probado un

sin número de variables para demostrar la confiabilidad y validez de este tipo de instrumentos (García-Garduño, 2000); se ha desarrollado ya una metodología que responde a los criterios de científicidad exigidos en las comunidades de investigadores.

Una constatación es el hecho de que los cuestionarios se emplean prácticamente a nivel mundial y su uso es creciente; a manera de ejemplo se citan algunos países que los utilizan: Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelandia, Israel, Nigeria, India, Reino Unido, Holanda, Francia y España (Luna, 2002). Por ello, la evaluación de 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) y, tal vez, como la más polémica dada las múltiples opiniones en contra de su utilización.

La mayor parte de las críticas se dirigen a los procedimientos de aplicación, interpretación y utilización de los resultados (Haskell, 1997; Sproule, 2000). Tal parece que el uso extendido de los cuestionarios de opinión se ha hecho sin atender los aspectos técnicos que la literatura especializada señala como básicos para legitimar su empleo. A pesar de los inconvenientes sobre su utilización, es un medio para hacer frente a la exigencia de valorar una de las principales funciones de las universidades, la docencia.

En México, el uso de los cuestionarios se inicia en las instituciones privadas, en la Universidad Iberoamericana en 1968 (García-Garduño 2000), y a principios de los setenta en algunas instituciones públicas como la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Arias, 1984); sin embargo, su aplicación sistemática data de la segunda mitad de la década de los ochenta en instituciones como la UNAM, la Universidad Autónoma

Metropolitana (UAM) y Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) (García-Garduño, 2000), y su uso se generaliza a partir de 1990 (Rueda, 2004).

El uso generalizado de los cuestionarios de opinión de los estudiantes, para evaluar la actividad de los docentes en las universidades es innegable. Su empleo continúa en la preferencia de los directivos e inclusive de los propios profesores (Rueda y Rodríguez, 1996) que justifican su elección por la tradición acumulada, a lo largo de más de tres décadas, del estudio de aspectos de confiabilidad y validez de instrumentos. En nuestro país, debido al contexto de políticas públicas que promueven una evaluación generalizada de las universidades, la utilización de este tipo de cuestionarios ha recibido un fuerte impulso.

De acuerdo con Díaz-Barriga (2004), en relación con la aplicación de cuestionarios de opinión de los estudiantes, se han identificado dos propósitos básicos: el primero es proporcionar al profesor retroalimentación acerca de su efectividad como enseñante, mientras que el segundo es dar información de dicho desempeño a determinadas autoridades, comités o instancias encargadas de la toma de decisiones o la aplicación de políticas, casi siempre con miras a fijar salarios, otorgar estímulos, recontractar personal u otorgar premios y promociones diversas. Por otro lado, Glass (1997) estima que el uso de cualquier medida para otorgar compensaciones salariales o administrar recursos puede influir en la medida misma, así como en las prioridades de la escuela.

Los cuestionarios de evaluación de la docencia se identifican con una aproximación del aprendizaje, con la limitante de que con independencia de la aproximación psicológica que los oriente, sea de las psicologías cognoscitivas, conductual ó humanista, toman sólo algunos principios de enseñanza-aprendizaje de la teoría que las subyace que son importantes. En general, se

demanda del profesor que defina con claridad lo que va a enseñar, organice su clase y evalúe el aprendizaje, sin importar la teoría del aprendizaje que los fundamenta; otros aspectos presentes en los cuestionarios son los normativos, referidos a cumplir con el horario y programa del curso (Luna, 2000).

Neumann (1994) argumenta que los instrumentos de evaluación de la docencia responden de manera implícita al cuestionamiento sobre qué es un profesor universitario, qué características debe poseer y qué funciones debe realizar.

Más recientemente, por los programas de compensación salarial utilizados en las universidades públicas, la presión institucional por realizar la evaluación de la docencia ha llevado a la proliferación, casi contagio, del empleo de estos cuestionarios (Rueda 2001). En México, como en otros países, es común encontrar que los puntajes de los estudiantes se utilizan con un doble propósito: de control administrativo y para mejorar la actividad docente (Luna, 2004).

Al mismo tiempo, cabe mencionar un problema con implicaciones éticas no menos importante que se relaciona con los procedimientos de administración de evaluación de los profesores: la resolución de cuestionarios o escalas de opinión de parte de los estudiantes. De acuerdo con Ory (1990), la validez y confiabilidad de dichos procedimientos pueden verse seriamente comprometidas debido a importantes fallas, sesgos y omisiones en la aplicación, debidos tanto a comportamientos y actitudes poco éticos de los profesores como de los alumnos. Haskell (1997) ha criticado el uso de los cuestionarios para la evaluación de la docencia, argumentando que las políticas y administraciones universitarias utilizan los resultados como mecanismo de control y toma de decisiones del personal (ya sea en beneficio o detrimento de la situación económica y laboral de los profesores). Así mismo, señala que los resultados de la evaluación infringen la libertad académica de impartición de cátedra y no retroalimentan a

los profesores, en el sentido de que las opiniones dadas por los alumnos están lejos de ser una guía para mejorar su trabajo docente.

Sproule (2000) ha mencionado que los resultados de los cuestionarios para evaluar la docencia cumplen con la función sumativa, en la cual los administradores del proceso de evaluación consideran los resultados como única fuente de información confiable sobre la eficacia de la enseñanza; dicho autor resalta que las evaluaciones hechas por los estudiantes están lejos de ser objetivas y sólo reflejan una valoración subjetiva hacia el desempeño de su profesor.

De manera general, los estudios sobre la confiabilidad de los puntajes de opinión han demostrado ser seguros. Las dos medidas de confiabilidad más utilizadas son la consistencia de la medida, considerada como el acuerdo relativo entre los estudiantes en una clase o en un curso; y la estabilidad de los puntajes a lo largo del tiempo, tomada como el acuerdo entre los estudiantes en relación con un instructor con el mismo instrumento en diferentes momentos (Braskamp y Ory, 1994).

Diferentes autores (*v. gr.* Luna, 2004) han señalado variables importantes a considerar en el empleo de los puntajes en los procesos orientados al mejoramiento docente; comienzan señalando que el tamaño del grupo de alumnos sobre la evaluación docente es determinante para la confiabilidad de los resultados, y consideran fundamental clarificar las acciones a seguir cuando los grupos tienen tamaños muy variables; enfatizan que el procedimiento de evaluación debe asegurar información detallada y disponible sólo para el profesor preocupado por el diagnóstico y retroalimentación de su ejecución, y que los alumnos deben sentir plena confianza en que su relación con el profesor no se verá afectada por las opiniones que ellos emiten.

Se argumenta que un programa adecuado de evaluación de la docencia, utilizando los cuestionarios por los estudiantes, puede guiar el mejoramiento de la enseñanza (Marsh, 1997). Se sugiere 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; en este sentido, destacan las diferencias y relevancia de la evaluación formativa y la administrativa. De los cuestionarios formativos se espera que determinen con precisión las conductas docentes específicas a mejorar, y de los sumativos una evaluación general sobre los aspectos relacionados con fines administrativos como el cumplimiento de las actividades asignadas a los docentes (Loredo y Rigo, 2001).

En este sentido, los datos proporcionados por los puntajes de los estudiantes proveen la información base para delimitar las habilidades que se van a desarrollar en los programas de formación, por cuanto presentan las fortalezas y las debilidades de los docentes evaluados (Luna, 2004).

En México sobresalen dos experiencias que ubican de manera explícita la evaluación de la enseñanza a través de los cuestionarios de opinión de los estudiantes para el mejoramiento de la actividad docente son: el caso de la Universidad Anáhuac, donde la evaluación docente se concibe como parte integral del currículo, y los puntajes son la base para iniciar un proceso de diálogo y reflexión sobre la práctica docente (Loredo, 2000); y la experiencia de la Universidad Iberoamericana donde en un programa de formación de profesores los puntajes de los estudiantes se utilizan para diagnosticar las fortalezas y debilidades del profesor y, con base en estos resultados, se les proporciona asesoría personalizada (Cruz, Crispín, Ávila y Caraveo 1999).

En este sentido, resulta fundamental insistir en que las prácticas de evaluación deben realizarse en condiciones que aseguren resultados justos y pertinentes para los actores principales de los procesos de enseñanza y aprendizaje: docentes y alumnos (Luna, 2004).

Good y Mulryan (1997) demuestran cómo las opiniones sobre la enseñanza plasmados en los cuestionarios han influido en las características de la misma y de los profesores, argumentando que la lógica puede ser la siguiente: si la "buena docencia" es lo que mide este instrumento, y de los resultados de éste depende el salario o las promociones que pueda lograra el profesor, es muy importante para él demostrar que hace lo que se evalúa.

Capítulo III

Método de Investigación

Capítulo III. Método de investigación

Este capítulo presenta el método de investigación utilizado, describe los participantes, los instrumentos empleados y el procedimiento para la obtención y análisis de la información.

3.1 Enfoque metodológico

El trabajo de investigación corresponde a un diseño descriptivo; la información se obtuvo a través de un cuestionario diseñado ex profeso que se analizó con base en técnicas de análisis de contenido y estadística descriptiva básica.

Se utilizó el cuestionario para la recolección de datos, entendido como una técnica de obtención de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas, establecidas de antemano, se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos; su utilización permite abordar los problemas desde un óptica exploratoria (Rodríguez, Gil y García 1999). La información obtenida a través de los cuestionarios es útil para determinar el modo en que los individuos elaboran juicios sobre las personas y acontecimientos, pues tiene la ventaja de registrar lo que creen, lo que hacen, lo que creen que hacen y lo que es socialmente aceptable hacer (Goetz y LeCompte 1988). Referente a la muestra, se utilizó una muestra intencional, donde se eligieron a los participantes considerados representativos de la población objeto de estudio: los docentes de la UABC, unidad Ensenada de las áreas de conocimiento Económico Administrativas, Ciencias Naturales y Exactas, e Ingeniería y Tecnología.

3.2 Participantes

La población objeto de estudio la conformaron los profesores con nombramiento institucional de carrera y de asignatura con más de 10 horas/semana/mes que tuvieron evaluaciones de los estudiantes en el segundo periodo semestral del 2002 y el primero de 2003, de los siguientes programas y áreas del conocimiento: área *Económico Administrativas*: Contador Público, Administración de Empresas, e Informática; área de *Ciencias Naturales y exactas*: Biología, Física, Matemáticas y Oceanología; área de *Ingeniería y tecnología*: Ingeniero en computación, ingeniero Civil, Ingeniero en Electrónica y Ciencias Computacionales. Así se identificaron un total de 380 docentes, de los cuales 199 profesores de carrera y 181 de asignatura cumplieron con el requisito de contar con evaluaciones de la docencia por los alumnos.

Del total de 380 profesores se logró encuestar a 126 (33%) quienes conformaron la muestra objeto de estudio. La mayor submuestra correspondió al área Económico Administrativa con 46 (77%) encuestados (Tabla 1).

Tabla 1
Población objeto de estudio por área de conocimiento, así como número y porcentaje de docentes encuestados.

Programas por área de conocimiento	Población	Encuestados	Muestra n = 126
Ingeniería y tecnología	142	39	27%
Ciencias computacionales	24	4	17 %
Ingeniería	118	35	30 %
Ciencias naturales y exactas	178	41	23%
Biología, Física, Matemáticas	120	26	22%
Oceanología	58	15	26%
Económico			
Administrativas	60	46	77 %
Contabilidad, Administración e Informática	60	46	77%
Totales	380	126	33 %

3.3 Instrumentos

Se diseñó un cuestionario con los objetivos de conocer la opinión de los profesores sobre los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos, así como de identificar las necesidades de formación docente desde su perspectiva.

El instrumento consta de un apartado conformado por los datos de identificación general: nombre, unidad de adscripción, carrera en la que se desempeña como docente, categoría, formación disciplinaria, años de experiencia como docente y formación pedagógica y dos secciones de preguntas.

Sección I. Indaga la opinión del profesor con relación a los resultados o puntajes obtenidos en el cuestionario de evaluación de la docencia por los alumnos. Consta de las siguientes preguntas: *a) por lo general, está de acuerdo*

con los puntajes. ¿Por qué?; b) ¿los resultados son una fuente de información a considerar para orientar mi quehacer docente?. ¿Por qué?; c) por lo general, ¿de qué manera atiendo a los resultados de las evaluaciones por los estudiantes?

Sección II. Demanda la opinión sobre sus necesidades de formación docente. Consta de las siguientes preguntas: *a) ¿reconozco que tengo necesidades de formación docente?. ¿Por qué?; b) en caso de tener identificadas necesidades de formación docente, éstas son de tipo: disciplinar, pedagógico; c) por favor, enliste las tres principales temáticas en las cuales le gustaría formarse; d) ¿cuáles son las estrategias de formación docente en el área pedagógica que considera más adecuadas para usted?: cursos o talleres por temas, asesorías personales, programas formales, programas de grado.*

El instrumento se muestra en el Anexo 2.

3.4 Procedimiento

El cuestionario se diseñó para ser contestado de manera presencial. Se acudió personalmente con los profesores a su área de trabajo; allí se les explicó el propósito de la investigación y se solicitó su colaboración para responder el cuestionario. A cada profesor se le entregó el cuestionario y se le sugirió revisar sus evaluaciones de los últimos dos periodos semestrales (2002-2 y 2003-1) para responderlo. Quienes no disponían de reportes de evaluación estos se entregaron a través del responsable de su unidad académica. De esta manera se aseguró que el profesor, al responder el cuestionario, tuviera el referente de los puntajes obtenidos en los últimos periodos semestrales.

3.4.1 Procedimiento de análisis de la información

Para organizar la información de los cuestionarios se utilizó una hoja electrónica con la herramienta de cómputo Excel, donde se capturó cada respuesta. Dicha hoja de cálculo consta de 34 columnas; y cada una almacena las respuestas dicotómicas a una pregunta en particular, a las contestaciones de las preguntas cerradas se le asignaron codificadores tales como: *sí = 1, no = 0, NC = no contestó*. Para las respuestas a las preguntas abiertas se asignó un renglón a cada maestro, y se elaboró una hoja de Excel por cada área de conocimiento.

Las respuestas a las preguntas cerradas se contaron y calcularon promedios. Las respuestas a cada una de las preguntas abiertas del cuestionario se analizaron con base en técnicas de análisis de contenido, de acuerdo con el siguiente procedimiento:

Etapas 1. Reducción de datos. En esta etapa se realizaron los siguientes pasos:

a) Simplificación y selección de la información. Se hicieron varias lecturas al material, el criterio fue eliminar la información poco clara, y aquella con errores de interpretación del reactivo. Es relevante mencionar que algunos docentes tuvieron errores de interpretación en las preguntas y se tuvieron que eliminar 18 respuestas confusas.

b) Separación de las unidades de registro de acuerdo al criterio gramatical; en este caso, la unidad básica corresponde al enunciado debido a que la oración es una unidad de información con sentido completo. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999), las unidades de registro corresponden a oraciones referidas a un mismo tema. Así, en cada lectura se subrayaron estas unidades de registro o

cláusulas textuales que contuvieran información específica identificando los elementos de significado.

Etapa 2. Disposición y transformación de datos. Se realizó con el fin de crear un conjunto organizado de información, presentada en forma ordenada, abarcable y operativa (Rodríguez, Gil y García, 1999). Esto condujo a un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, es decir, los datos se transformaron para facilitar la comprensión y el análisis, lo que permitió extraer conclusiones. Consta de los siguientes pasos:

a) Separar las unidades de registro, según determinados componentes temáticos, y clasificarlas asignándoles un código, agrupándose así en unidades de análisis.

b) Derivar categorías, con base en las unidades. Las categorías se derivaron de acuerdo con los criterios establecidos por Holsti (1996) esto es, cumplir con el requisito de *exhaustividad* (las categorías, deben cubrir todas las unidades de análisis), *exclusión mutua*, (un segmento de texto no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría), de *único principio clasificadorio* (las categorías deben seguir un mismo principio de clasificación); así las unidades de análisis se ubicaron en diferentes categorías dependiendo de su contenido.

c) Sintetizar en una categoría la información contenida en varias subcategorías que tienen algo en común.

Etapa 3. Obtención de resultados y conclusiones. Para obtener la información relevante, se describieron los resultados en frecuencias y porcentajes de las categorías y subcategorías, haciendo comparaciones de estas cantidades en las respuestas abiertas y cerradas del cuestionario.

Capítulo IV

Resultados

Capítulo IV. Resultados

En este capítulo se describen los resultados para responder las preguntas de investigación: ¿cuáles son las opiniones de los profesores sobre los resultados de los puntajes asignados por los estudiantes a sus actividades docentes? y, ¿cuáles son las necesidades de formación docente desde la perspectiva de los profesores?

Los resultados que se presentan a continuación están organizados de acuerdo a la siguiente secuencia: Información general sobre los docentes, opinión sobre los resultados de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos, opinión sobre necesidades de formación docente. Es relevante mencionar que los resultados representan el contexto del año 2003 de la UABC, anterior a las reformas del período de rectoría del Dr. Alejandro Mungaray Lagarda.

El procedimiento para analizar el contenido de las respuestas permitió identificar las categorías de respuesta en cada uno de los reactivos y formular subcategorías que detallan la información de aquéllas. Se presentan las categorías identificadas para cada sección del cuestionario. Cabe hacer notar que todos los respondientes (126) contestaron las respuestas cerradas, pero no todos justificaron su respuesta en las preguntas abiertas; por tal razón la cantidad de respondientes a las preguntas abiertas es muy variada.

Las variables sobre la trayectoria académica por área de conocimiento se concentraron en la Tabla 2; se muestran los porcentajes desglosados por programa de licenciatura, tipo de nombramiento, escolaridad, género y experiencia docente. Sobre las características de la muestra es relevante mencionar que los profesores encuestados se distribuyeron de la siguiente manera, en el área Económico Administrativa 46 docentes, en el área de ciencias

Naturales y Exactas 41, y finalmente, en Ingeniería y Tecnología 39 profesores. Respecto al nombramiento obtenido 70 docentes (56%) son de tiempo completo; sobre su escolaridad el grado de maestría fue el de mayor ocurrencia con 64 profesores (51%); el género mayoritario es el masculino y la media de experiencia docente de los profesores encuestados es de 15 años (Tabla 2).

Tabla 2
Caracterización de docentes conforme a variables de trayectoria

Área de conocimiento	Programas de Licenciatura	n	Nombramiento			Escolaridad			Género		Media de experiencia (años)
			%	TC*	MT*	A*	Lic.	Mtria.	Dr.	F	
Ingeniería y Tecnología	Ingeniería	35 (28%)	21 (17%)	1 (1%)	13 (10%)	15 (12%)	14 (11%)	6 (5%)	11 (9%)	24 (19%)	16
	Cs. Computacionales	4 (3%)	4 (3%)	0	0	1 (1%)	3 (2%)	0	1 (1%)	3 (2%)	12
Cs. Naturales y Exactas	Biología, Matemáticas, Física	26 (21%)	14 (11%)	2 (2%)	10 (8%)	1 (1%)	13 (10%)	12 (10%)	9 (7%)	17 (14%)	15
	Cs. Marinas	15 (12%)	13 (10%)	1 (1%)	1 (1%)	0	10 (8%)	5 (4%)	3 (2%)	12 (10%)	20
Económico Administrativa	Contador Público, Adm. de Empresas, Informática	46 (36%)	18 (14%)	22 (17%)	6 (5%)	20 (15%)	24 (19%)	2 (2%)	10 (8%)	36 (28%)	15
	Total	126	70	26	30	37	64	25	34	92	15
	Total %	100 %	56%	21%	23%	29%	51%	20%	27%	73%	

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

Con la finalidad de tener un acercamiento para analizar las trayectorias de los docentes, a continuación se detallan en particular algunos descriptores.

En la Figura 1 se puede apreciar la distribución de la muestra, donde, 36% corresponde a las carreras Económico Administrativas, 33% las profesiones de Cs. Naturales y Exactas y 31% a Ingeniería y Tecnología.

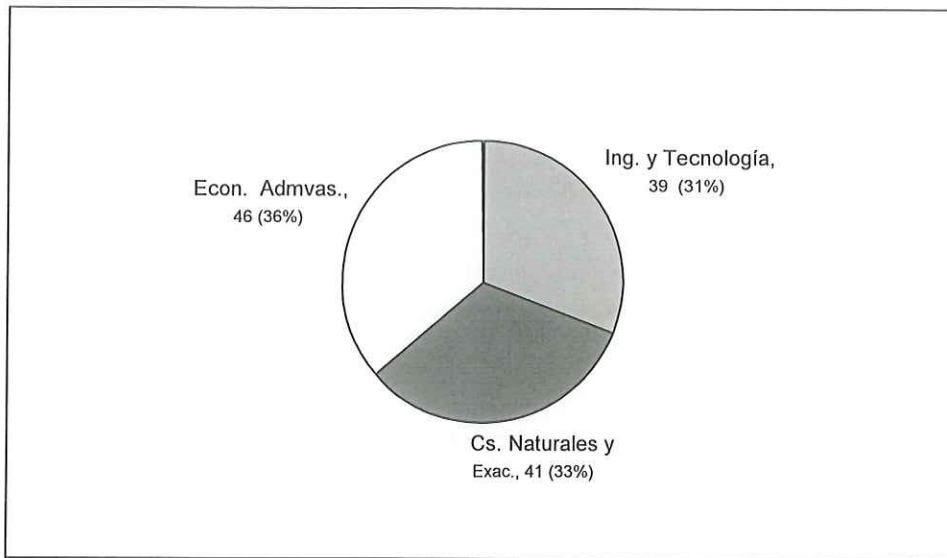


Figura 1. Distribución de la muestra por área de conocimiento.

En la Figura 2 se observa que 70 profesores (56%) de la muestra son de tiempo completo (40 horas/semana/mes), 26 (21%) de medio tiempo (20 horas/semana/mes) y 30 docentes (23%) de asignatura con (10 ó más horas/semana/mes).

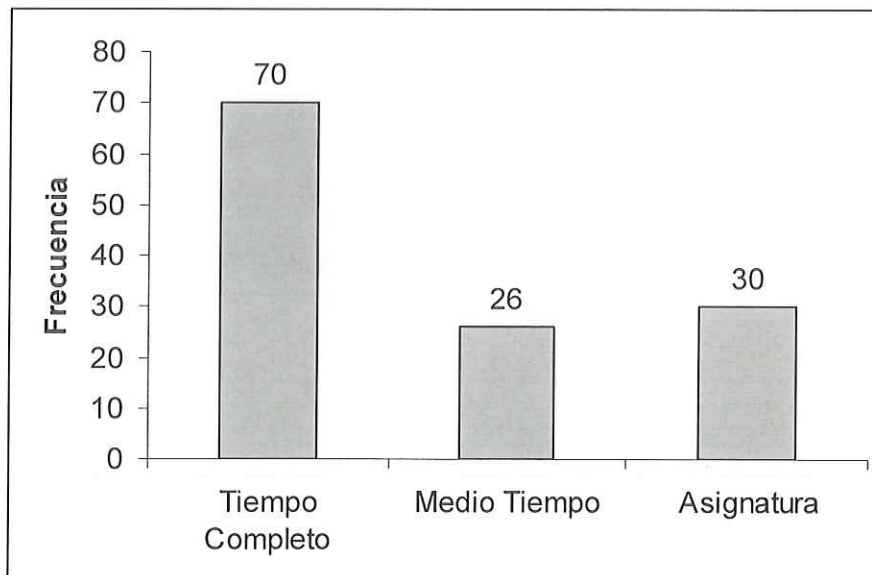


Figura 2. Frecuencia de profesores de Tiempo completo, Medio tiempo y Asignatura que participaron en el estudio

En la Figura 3 se aprecia el nivel de escolaridad de los participantes; 64 docentes tienen grado de maestría, 37 de licenciatura y el 25 cuentan con grado de doctorado.

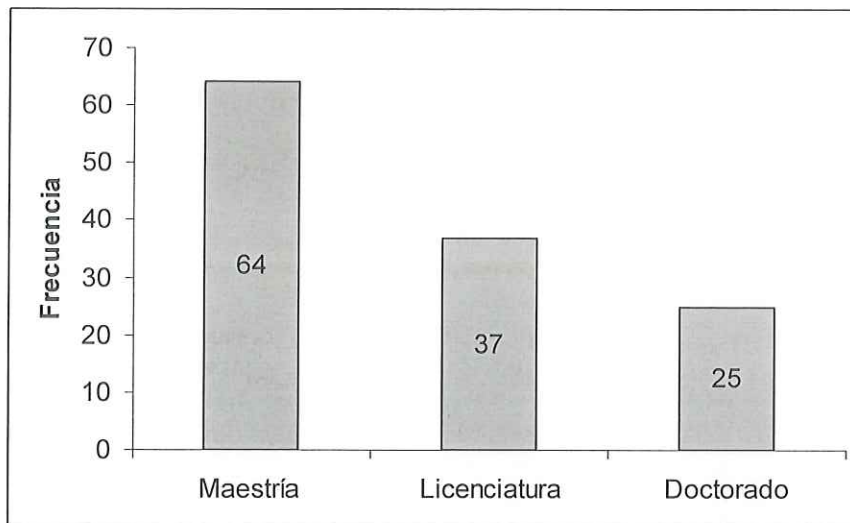


Figura 3. Número de profesores con Licenciatura, Maestría y Postgrado.

En la Figura 4 se muestran los porcentajes por género, prevalecen los hombres 92 (73%) y mujeres 34 (27%).

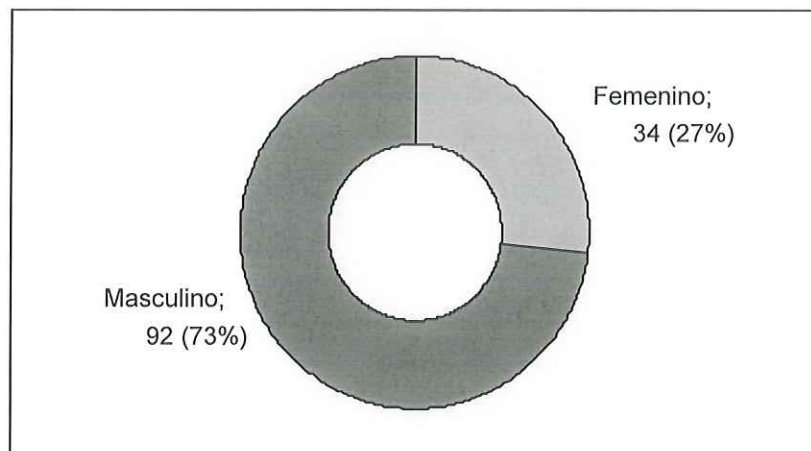


Figura 4. Porcentaje de profesores por género.

La Figura 5 presenta los promedios en años de experiencia docente de los encuestados. Se observa que el mayor promedio de experiencia docente (20 años) corresponde a los profesores de Ciencias Marinas, y el menor promedio (12 años) corresponde a los docentes de la carrera de Ciencias Computacionales. Este resultado refleja la antigüedad de las carreras; la Licenciatura en Oceanología se fundó en 1960 y la carrera de Ciencias Computacionales en 1986.

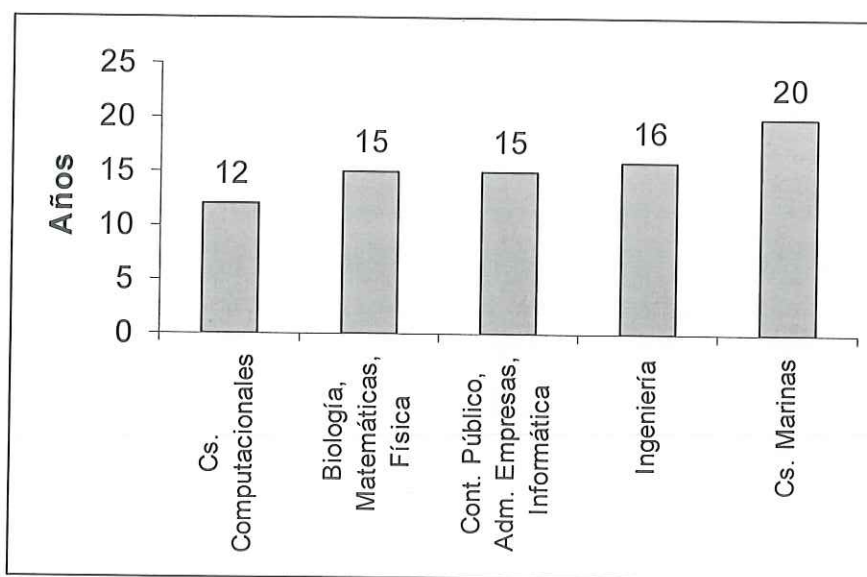


Figura 5. Promedio de experiencia docente por Programas de Licenciatura

La congruencia entre la formación profesional del docente y la carrera en que se desempeña se muestran en la Tabla 3. Cabe destacar que en la submuestra de 35 ingenieros, 14 profesores imparten cátedra en ingeniería y biología, y en el resto de las submuestras de licenciaturas existe congruencia entre la formación profesional del docente y el área de conocimiento en la que imparte clases.

Tabla 3

Porcentaje de muestras de las carreras en que se desempeñan como docentes y la concordancia con su formación profesional.

Variable	Programa de Licenciatura	n	%
Carrera(s) en la que se desempeña como docente	Ingenierías	21	17%
	Cs. Computacionales	4	3%
	Biología	18	14%
	Ingeniería y Biología	14*	12%
	Matemáticas	7	5%
	Física y Biología	1*	1%
	Cs. Marinas	15	12%
	Contador Público	8	6%
	Administración de Empresas	7	5%
	Informática	7	5%
	Contador Público, Administración de Empresas, Informática	12*	10%
	Contador Público, Administración de Empresas.	10*	8%
	Administración de Empresas, Informática	1*	1%
	Contador Público, Informática	1*	1%
	Totales	126	100%

* Número de docentes que imparten cátedra en dos o más carreras

La formación pedagógica de los 126 encuestados se aprecia en la Tabla 4, donde cabe destacar que 96 (76%) de los profesores han concluido algún curso o programa de formación pedagógica y 30 (24%) reportó no haber participado en ninguno.

Tabla 4

Porcentaje sobre la formación pedagógica de los profesores.

Variable	Área de conocimiento	n	%
Formación pedagógica	Ingeniería y Tecnología	31	25%
	Cs. Naturales y Exactas	33	26%
	Económico Administrativas	32	25%
	Ninguno	30	24%
	Totales	126	100%

Sección II. Opinión sobre los resultados de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos

Pregunta: a) Por lo general, ¿estoy de acuerdo con los puntajes obtenidos?

Sobre los resultados de los puntajes obtenidos en los períodos 2002-2 y 2003-1; 119 profesores contestaron a la pregunta, de los cuales 62 (49%) docentes sí están de acuerdo con los resultados de la evaluación por los alumnos, y 57 (45%) respondieron que no; 7 (6%) maestros no contestaron a la pregunta anterior (Figura 6).

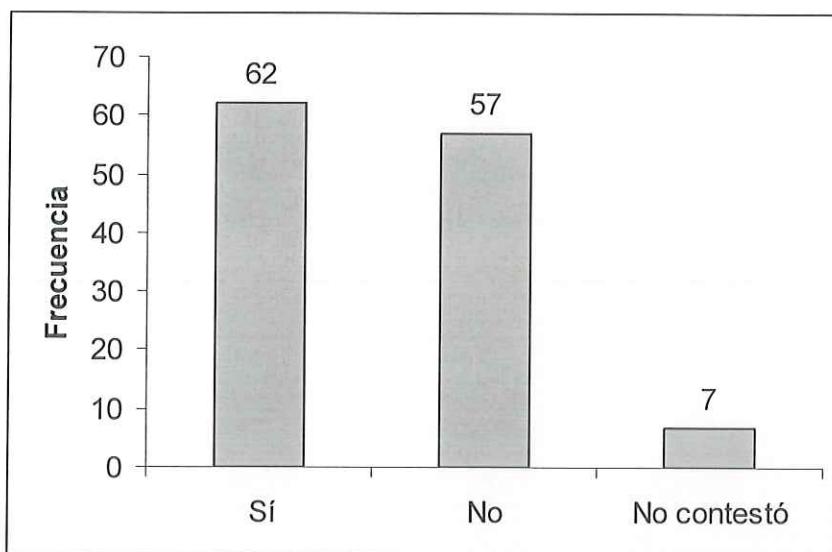


Figura 6. Frecuencia de acuerdo y desacuerdo sobre los resultados de los puntajes.

Cabe resaltar que 114 docentes (de 126) contestaron la pregunta abierta ¿por qué? las razones expresadas sobre la conformidad e inconvinción de los puntajes de evaluación de los profesores se concentraron en 4 categorías con sus respectivas subcategorías: 1) las opiniones de los alumnos son objetivas y respetables; 2) las opiniones son retroalimentación para mejorar; 3) las opiniones de los estudiantes son subjetivas; 4) la administración del cuestionario (Tabla 5).

Tabla 5
Opiniones de los docentes sobre los resultados de la evaluación.

Categorías	f	Subcategorías	f
1) Las opiniones de los alumnos son objetivas y respetables.	43	- Reflejan la percepción del alumno y del grupo.	21
		- Es bueno creer y tomar en cuenta la opinión de los estudiantes.	7
		- Reflejan el desempeño docente.	15
2) Las opiniones son retroalimentación para mejorar.	12	- Permiten corregir, reflexionar, cambiar actitudes.	12
3) Las opiniones son subjetivas.	23	- Dependen del desempeño del estudiante.	6
		- Dependen de las emociones e inmadurez de los estudiantes.	17
4) La administración del cuestionario.	36	- Desacuerdo con el sistema.	9
		- Número de alumnos no es confiable.	23
		- Momento de la evaluación.	4

La categoría "las opiniones de los alumnos son objetivas y respetables" agrupa las cláusulas a favor de considerar las opiniones de los estudiantes como: "*una referencia respetable de los estudiantes (M 16)*"; "*considero favorables las opiniones de los estudiantes (M 25)*"; "*las opiniones son de acuerdo a mi desempeño durante el semestre (M 39)*"; "*es una opinión positiva del grupo (M 4)*".

La categoría "las opiniones son retroalimentación para mejorar" contiene los argumentos a favor de considerar las opiniones de los estudiantes como: "*me ayudan a poner atención a los comentarios (M 40)*"; "*puedo analizar la dinámica de la clase (M 81)*"; "*hago cambios en la forma de impartir la clase (M 109)*".

La categoría "las opiniones de los estudiantes son subjetivas" incluye las estipulaciones que dan cuenta de los sesgos en las evaluaciones de los estudiantes como: "*dependen de las emociones de los alumnos (M 101)*"; "*los alumnos opinan subjetivamente (M 92)*"; "*el resultado depende de la inmadurez*

e impulsos de los alumnos (M 8)”; “depende del desempeño y calificación del alumno durante el semestre (M 62)”.

La categoría “ la administración del cuestionario ” encierra los argumentos que cuestionan la aplicación del CEDA como: *“la cantidad de alumnos no es confiable (M 54)”; “no estoy de acuerdo con el momento de evaluar (M 17)”; “no confío en la forma de evaluar (M 32)”.*

Pregunta: b) ¿Los resultados son una fuente de información a considerar para orientar mi quehacer docente?

Cabe señalar que el total de los encuestados (126), contestaron a la pregunta cerrada de la siguiente manera: 109 (87%) de los profesores considera que los resultados son una fuente de información para orientar su trabajo docente, para 14 (11%) los resultados no son una fuente de información y 3 (2%) opinaron que sólo en ocasiones (Figura 7).

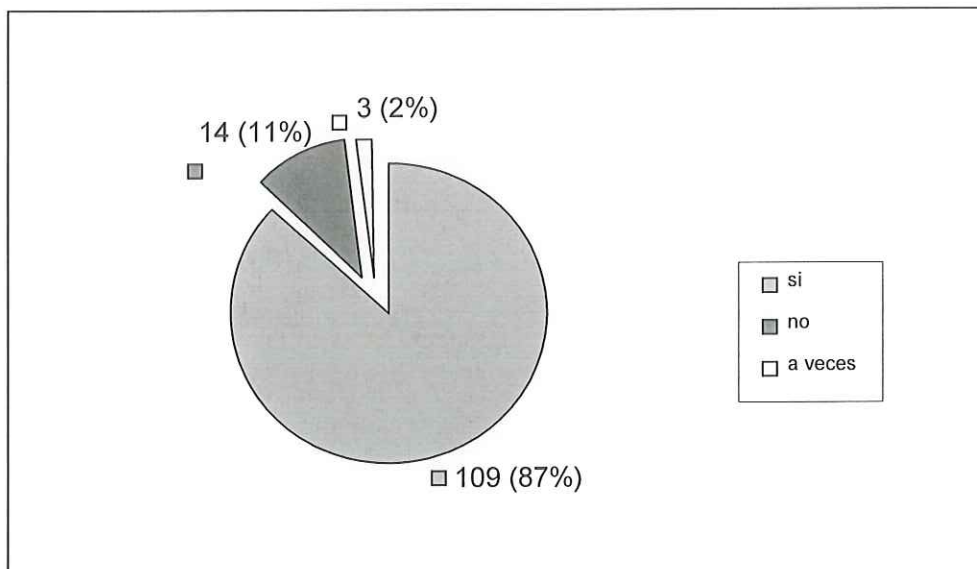


Figura 7. Porcentaje sobre resultados para orientar la actividad docente

En relación con la pregunta abierta ¿por qué? se obtuvieron 126 repuestas. Los argumentos aducidos por los docentes se concentran en tres categorías; 1) retroalimentación para mejorar; 2) las opiniones de los estudiantes son subjetivas; y 3) la administración del cuestionario; es importante mencionar que en la categoría 1, cien profesores argumentaron que los resultados son retroalimentación valiosa para mejorar, tal como se muestra en la Tabla 6. El incremento de 12 profesores (Tabla 5) a 100 (Tabla 6) acerca de los resultados son retroalimentación para mejorar puede deberse al sentido de la pregunta donde se les interroga directamente si esos resultados los orientan para mejorar su labor docente.

Tabla 6
Opiniones sobre los resultados son una fuente de información a considerar para reorientar el quehacer docente.

Categorías	f	Subcategorías	f
1) Retroalimentación para mejorar.	100	- Una guía para mejorar. - Son medidas e indicadores del trabajo docente.	90 10
2) Las opiniones de los estudiantes son subjetivas.	8	- Dependen de las características de los alumnos	8
3) La administración del cuestionario.	18	- Dependen del sistema de evaluación. - Momento de evaluación. - Los resultados no se entregan. - Número de los alumnos no es confiable.	5 5 5 3

La categoría "retroalimentación para mejorar" agrupa las cláusulas a favor de considerar los resultados como: *"son medidas que califican mi trabajo docente (M 29)"; "es un indicativo preciso, al que debe atenderse (M 3)"; "se pueden tomar como una guía para mejorar la actividad docente (M 126)"; "debo de tomar en cuenta los aspectos negativos que los alumnos señalan, para no seguirlos cometiendo (M 88)".*

La categoría "las opiniones de los estudiantes son subjetivas" incluye las estipulaciones: "*dependen de los impulsos de los alumnos (M 15)*"; "*principalmente por la falta de seriedad por parte de los alumnos, para dar sus respuestas (M 47)*"; "*es solamente una percepción no objetiva (M 72)*"; "*por que no tienen criterio objetivo para evaluar (M 58)*".

La categoría "la administración del cuestionario" contiene los argumentos en contra del proceso de aplicación del CEDA y utilización de los puntajes: "*no es representativa la muestra (M 27)*"; "*depende de la cantidad de alumnos que evalúen, si es un número considerable si la tomo en cuenta (M 9)*"; "*no estoy de acuerdo con el momento de aplicación del cuestionario (M 1)*".

Pregunta: c) Por lo general, ¿atiendo a los resultados de las evaluaciones por los estudiantes?

La pregunta cerrada fue contestada por el total de la muestra (126) dando los siguientes resultados: 103 (82%) docentes respondieron que sí atienden a los resultados de la evaluación; 19 (15%) no considera los resultados y 4 (3%) en ocasiones (Figura 8).

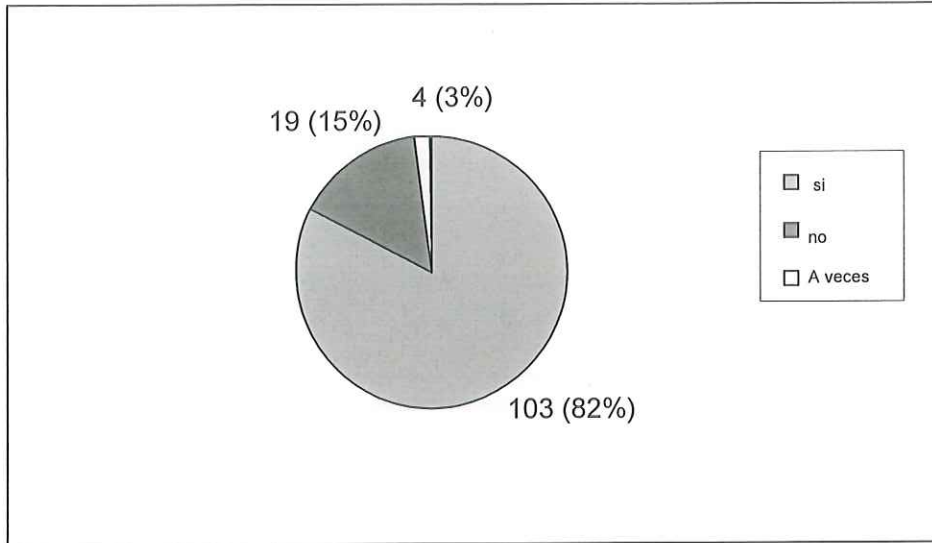


Figura 8. Porcentaje de opinión sobre la consideración de los resultados de los CEDA.

En la pregunta abierta ¿por qué? se obtuvieron 104 respuestas sobre cómo atienden los resultados los docentes, los argumentos se engloban en tres categorías: 1) la utilidad de los resultados para los docentes.; 2) los resultados son subjetivos y 3) la administración del cuestionario (Tabla 7).

**Tabla 7
Uso de los resultados por los docentes**

Categorías	f	Subcategorías	f
1) La utilidad de los resultados para los docentes.	85	- Reflexionar sobre los resultados.	24
		- Identificar los puntos débiles.	36
		- Hacer modificaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje.	15
		- Incorporar nuevos materiales didácticos.	10
2) Los resultados son subjetivos.	16	- Parámetro relativo.	12
		- El estudiante evalúa utilizando el sentimiento.	4
3) La administración del cuestionario.	3	- Dependen del proceso de evaluación.	3

La categoría "la utilidad de los resultados para los docentes" incluye las estipulaciones a favor de considerar los resultados como: *"tratar o mejor dicho*

mejorar en los puntos débiles que observaron los estudiantes (M 1)”; “haciendo modificaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje en la medida que se avanza en el curso de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (M 111)”; “incorporando nuevos materiales didácticos al curso y actualizando la información escrita relacionada con los temas del curso (M 35)”.

La categoría “los resultados son subjetivos” agrupa las cláusulas donde se consideran los resultados como: *“son un parámetro muy relativo si uno le cae bien al grupo son puros díeses en todo, si le cae mal le va mal en todo (M 96)”*; *“el estudiante evalúa utilizando mucho el sentimiento, me cae bien o mal, si me fue bien lo evaluó bien aunque el maestro no cumpla con el temario del curso (M 45)”*; *“el alumno tiene poca referencia para evaluar y no es confiable (M 84)”*.

En la categoría “la administración del cuestionario” contiene los argumentos a favor de considerar los resultados como: *“el resultado depende de la forma de evauación (M 59)”*; *“no conozco el cuestionario y no confío en él (M 65)”*; *“desconozco el procedimiento de evaluación (M 14)”*.

Sección III: La opinión sobre sus necesidades de formación docente.

Pregunta: a) ¿Reconozco que tengo necesidades de formación docente?

La pregunta anterior fue respondida por el total de la muestra (126), de los cuales, 121 (96%) reconocen que sí tienen necesidades de formación docente y 5 (4%) opina que no requiere formación docente, tal como se muestra en la Figura 9.

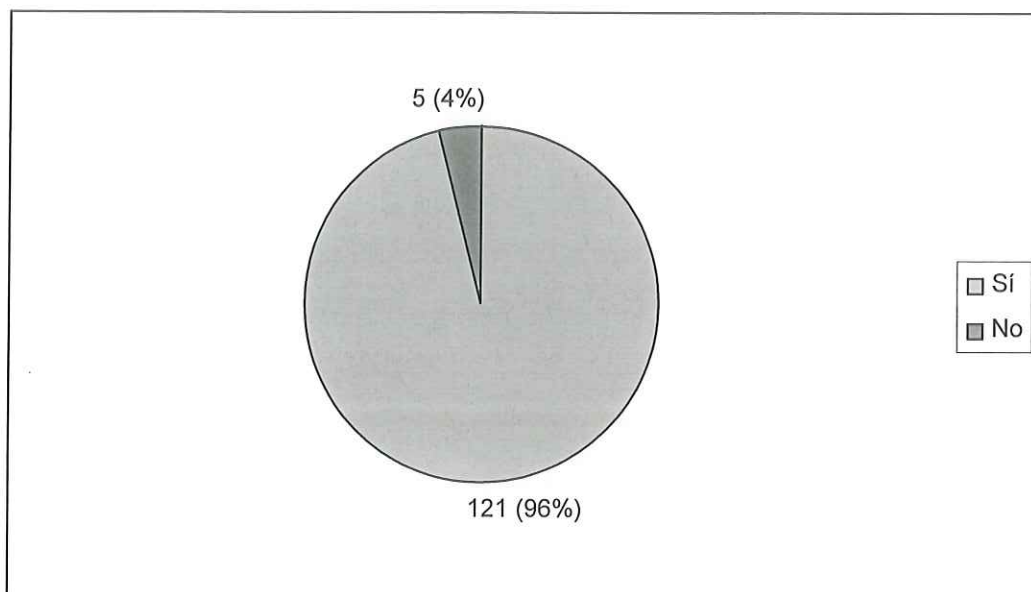


Figura 9. Porcentaje sobre necesidades de formación docente

En la pregunta abierta ¿por qué? es importante señalar que se repite el resultado de la pregunta cerrada, ya que 121 profesores reconocieron necesidades de formación para mejorar, y 5 profesores opinan que no requieren formación docente. Los argumentos aducidos por los profesores se concentran en la Tabla 8, sobresale la categoría "formación para mejorar" que incluye a 121 docentes.

**Tabla 8
Reconocimiento de necesidades de formación docente.**

Categorías	f	Subcategorías	f
1) Formación para mejorar.	121	- Mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.	40
		- Actualizarse.	28
		- Cambiar la dinámica de la clase.	25
		- Autocrítica de mi desempeño.	16
		- Aprender otras técnicas.	12
2) Ninguna necesidad de formación.	5	- Tengo la formación necesaria	5

La categoría "formación para mejorar" agrupa las cláusulas a favor de considerar las necesidades de formación como: "es importante actualizarse, buscar nuevas

dinámicas y cambiar la forma de impartir incluso la misma materia profesores (M 79)”; “considero insuficientes los cursos de pedagogía que se imparten (M 31)”; “ningún maestro es perfecto y creo que uno siempre aprende con nuevos cursos o técnicas de enseñanza (M 86)”; “soy de una área ajena a la docencia (M 17)”; “para actualizarse e ir acorde con la misión de la universidad (M 24)”; “me gustaría que hubiera más cursos de elaboración de recursos didácticos, aplicación de PNL en la educación y que se facilitara más la capacitación o actualización en las áreas que trabajamos (M 105)”; “la actividad docente tiene la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y entre más precisa sea, más calidad se tendrá en esa formación, por lo tanto, siempre tenemos que estarnos actualizando en nuevas técnicas de enseñanza (M 123)”.

La categoría “ninguna necesidad de formación” incluye las estipulaciones tales como: *“la facultad me ha permitido tomar varios cursos que han sido significativos para mi formación (M 55)”; “ya las tengo (M 29)”; “me he preparado (M 6)”.*

Pregunta: b) En caso de tener identificadas necesidades de formación docente, éstas son de tipo disciplinar, de tipo pedagógico o ambas.

Los docentes podían elegir una o ambas opciones de formación, que a su criterio requieren. Ninguno respondió requerir ambas.

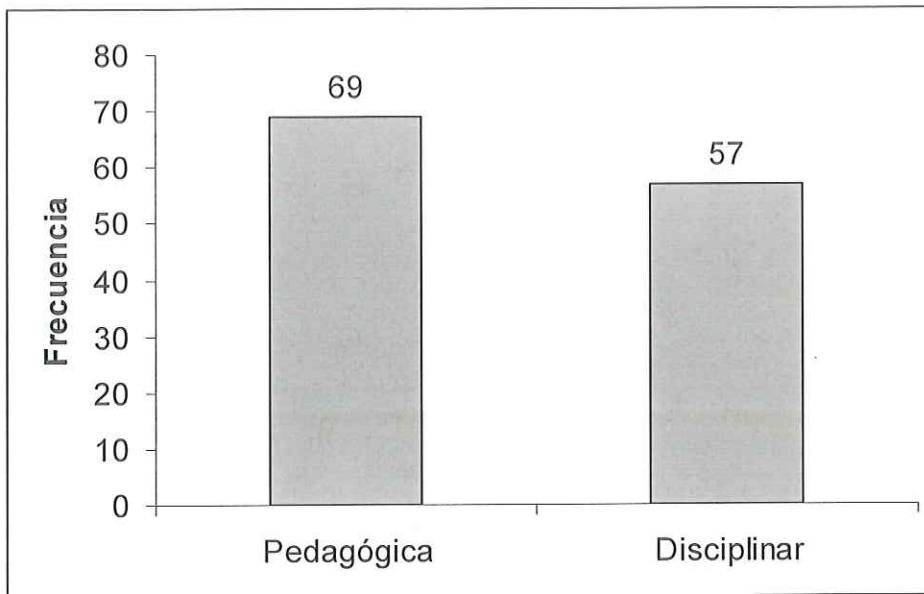


Figura 10. Necesidades de formación docente

De los 126 profesores que respondieron 69 argumentaron necesidades de formación pedagógica, y 57 identificaron necesidades de formación disciplinar que complementan su formación profesional (Figura 10).

Pregunta c:) Enliste las tres principales temáticas en las cuales le gustaría formarse.

Esta pregunta fue contestada por 106 docentes; para organizar las 295 respuestas aportadas por los profesores, primero se agruparon conforme al contenido de los temas, y posteriormente se clasificaron de acuerdo a la temática, de esta manera se emanaron 3 categorías: 1) formación pedagógica, 2) formación complementaria, 3) modalidades de formación.

Tabla 9
Principales temas de formación docente.

Categorías	Subcategorías	f
1) Formación pedagógica	- Métodos y técnicas de enseñanza.	66
	- Dinámica de grupos.	28
	- Psicología de la educación.	25
	- Evaluación del aprendizaje.	21
	- Enseñanza por competencias.	12
	- Formación y desarrollo de valores.	11
2) Formación complementaria	- Tecnología de la información y comunicación (TIC).	36
	- Estadística.	10
	- Educación a distancia.	6
	- Métodos de investigación.	5
3) Modalidades de formación	- Especialización en docencia	41
	- Cursos y talleres	28
	- Maestría y doctorado	6

La categoría "formación pedagógica" incluye las estipulaciones para sugerir temas de formación tales como: "*pedagogía (M 42)*"; "*didáctica (M 28)*"; "*métodos de enseñanza innovadores (M 33)*"; "*evaluación del aprendizaje (M 121)*"; "*preparación de temarios (M 88)*"; "*elaboración de exámenes (M 70)*"; "*talleres de aprendizaje como opción a la clase tradicional (M 29)*".

La categoría "formación complementaria" contiene las cláusulas a favor de referir temas de formación en otras áreas de interés ó de apoyo tales como: "*informática (M 90)*"; "*redes (M 50)*"; "*técnicas de investigación (M 7)*".

La categoría "modalidades de formación" agrupa los argumentos a favor de considerar temas de formación tales como: "*maestría en docencia (M 10)*"; "*doctorado en ciencias sociales (M 95)*"; "*cursos de actualización (M 11)*".

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

Los profesores podían elegir entre las siguientes opciones:

1. Cursos o talleres por temas
2. Asesorías personales
3. Programas formales (diplomados o especialidad)
4. Programas que otorgan grado (maestría y/o doctorado)

Es relevante mencionar que los 126 docentes seleccionaron las estrategias preferidas de formación pedagógica y eligieron más de una modalidad; se obtuvieron un total de 209 respuestas, 98 docentes optaron por la modalidad de cursos o talleres por temas, 64 profesores por programas formales, 24 docentes refieren asesorías, y 23 profesores programas que otorguen grado (maestría ó doctorado) Figura 11.

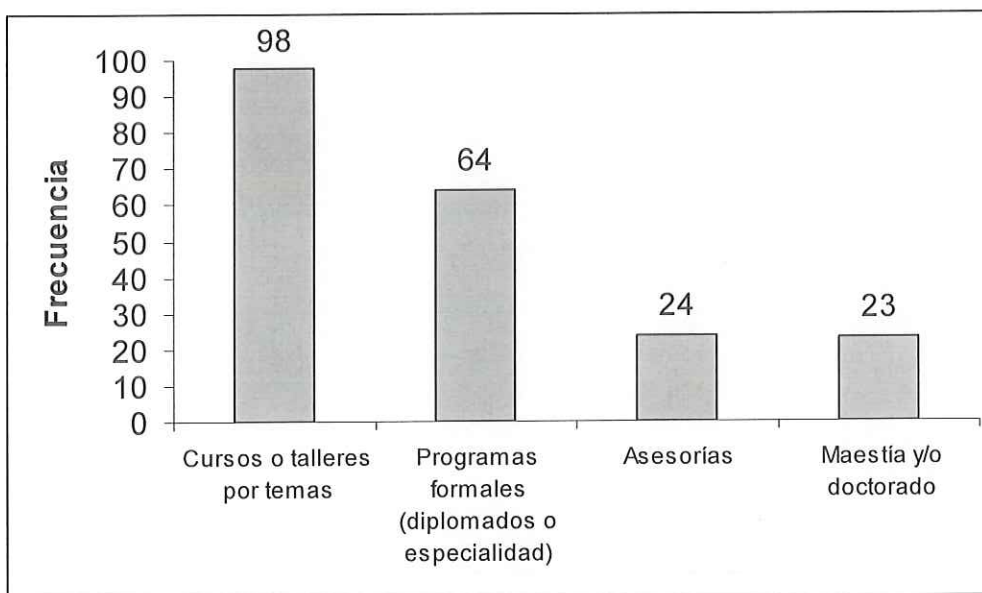


Figura 11. Frecuencia de respuesta sobre estrategias de formación elegidas por los docentes.

En síntesis, los profesores aportaron diversas opiniones sobre los resultados de los puntajes asignados por los estudiantes a su actividad docente. Los resultados

más ilustrativos de los análisis por pregunta son los siguientes: en general, los docentes enfatizaron aspectos muy variados sobre la evaluación por los estudiantes; 62 docentes están de acuerdo con los resultados de la evaluación por los alumnos y 57 respondieron que no. Al explicar su respuesta, 43 profesores consideraron que las opiniones de los alumnos son objetivas y respetables y 12 comentaron que las opiniones son retroalimentación para mejorar. Por otro lado, es importante considerar las opiniones de 36 docentes que no confían en la administración del cuestionario, y 23 afirman que las opiniones de los alumnos son subjetivas.

En la pregunta dirigida ¿los resultados son una fuente de información para orientar mi quehacer docente? 109 profesores consideran que los resultados son una fuente de información para orientar su trabajo docente, para 14 maestros los resultados no son una fuente para orientar su labor docente, y 3 opinaron que en ocasiones los toma en cuenta. Respecto al por qué de sus argumentos, 100 profesores señalaron que los puntajes son una forma de retroalimentación para mejorar, 8 argumentaron que las opiniones de los alumnos son subjetivas y 18 criticaron aspectos acerca de la administración del cuestionario.

Al cuestionar a los docentes sobre la atención a los resultados de las evaluaciones, 103 docentes respondieron que atienden a los resultados de la evaluación; 19 no toma en cuenta los resultados, y 4 en ocasiones. Las razones de 85 profesores sobre esta respuesta se relacionaron con la utilidad los resultados; 16 maestros los consideran subjetivos y 3 critican aspectos del CEDA.

Por otro lado, las opiniones con respecto a las necesidades de formación docente desde la perspectiva de los profesores, se expresan en 121 de ellos en la aceptación de la necesidad de formación pedagógica para mejorar, y 5 maestros, en la argumentación de no requerir formación en docencia.

Un resultado relevante fue el expuesto por 69 docentes, al identificar necesidades de formación pedagógica, mientras 57 prefieren formación complementaria en otra área de interés o de apoyo a su labor docente.

En la pregunta acerca de la elección de las tres principales temáticas en las que les gustaría formarse, los temas sobre pedagogía son mayoritarios, seguidos de la formación disciplinar ó de apoyo a su profesión. Las estrategias de formación que obtuvieron mayor frecuencia en las respuestas de cursos o talleres por temas elegidos, fue por 98 docentes;64 profesores prefieren diplomados ó especialidad, 24 maestros eligieron asesorías, y 23 señalaron programas que otorguen grado.

Capítulo V

Discusión

Capítulo V. Discusión

En este capítulo se interpretan los hallazgos del estudio, se presentan conclusiones, comentarios y sugerencias con respecto al trabajo realizado sobre las diversas opiniones de los docentes acerca de la utilidad de la evaluación de la docencia por los alumnos.

El método de investigación permitió dar respuesta a los objetivos de estudio, los argumentos de los profesores universitarios permitieron explorar las diversas opiniones en relación con los resultados de evaluación por los estudiantes sobre su práctica docente, identificar y sugerir modalidades y necesidades de formación para la mejora de la enseñanza.

En cuanto a la caracterización de la muestra, es relevante mencionar que del total de encuestados (126), 70 trabajan en la UABC con nombramiento de tiempo completo, siendo así una población que cuenta con más de 15 años de experiencia en la labor que desempeña y 64 profesores cuentan con grado de maestría concluido. Sobre la formación pedagógica 96 maestros concluyeron algún programa de formación con anterioridad, y en sus argumentos resaltan la necesidad de continuar con su desarrollo profesional.

Es notable mencionar que la disposición de los docentes fue positiva mostrando interés en los cuestionamientos, y en algunos casos, expresaron sus opiniones y comentarios en forma verbal y directa.

Un primer resultado interesante, es el obtenido en las opiniones de los profesores sobre si están de acuerdo con los puntajes obtenidos, donde se presentaron resultados similares a los que reporta la literatura. En este análisis resulta relevante señalar que 62 docentes si están de acuerdo con los resultados

de la evaluación, y 57 no lo están. Al analizar los argumentos acerca de sus opiniones a favor o en contra de los puntajes se identificaron categorías en las cuales 57 docentes argumentaron que las opiniones de los alumnos son objetivas, respetables, y retroalimentación para mejorar; asimismo, 59 maestros consideraron que las opiniones de los estudiantes son subjetivas y criticaron algunos aspectos acerca de la administración del cuestionario. Estos resultados a favor apoyan lo señalado por Ardoino (2001) en el sentido de que la evaluación de los profesores está ligada a la facultad de discernir, y juzgar ubicándose en un punto de vista. En cuanto a las opiniones de desacuerdo expresadas por los profesores, apoyan los argumentos de Haskell (1997) en el sentido de que las opiniones dadas por los alumnos están lejos de ser una guía para mejorar el trabajo docente.

Asimismo en la primer pregunta cerrada sobre el acuerdo o desacuerdo con los puntajes obtenidos en la evaluación por los estudiantes, resultó inesperado que 49% de los profesores sí esta de acuerdo y 45% no esta de acuerdo con los resultados, ya que en el resto de las preguntas cerradas se distribuyeron en un porcentaje mayor al sí o respuestas favorables. Una aportación a esta situación y en posteriores investigaciones estaría en preguntar en forma presencial al docente por qué eligió sí o no a la pregunta cerrada.

Otro hallazgo significativo que coincide con lo expuesto por Marsh (1997) quien sugiere que un programa adecuado de evaluación de la docencia con base en los CEDA puede guiar el mejoramiento de la enseñanza, surge al analizar los argumentos expresados sobre el cuestionamiento acerca de si los profesores consideran los puntajes una fuente de información para orientar su trabajo docente, 109 maestros respondieron que sí y 100 expresaron que los resultados lo guían para mejorar; al mismo tiempo 26 docentes señalaron que las evaluaciones de los alumnos son subjetivas y no están de acuerdo con la

administración del cuestionario. Estos resultados coinciden con la discusión en la literatura donde por un lado, a nivel empírico se han demostrado cambios en la efectividad de la enseñanza con base en la retroalimentación derivada de los cuestionarios, (Cohen, 1980; L'Hommedieu, Menges y Brinko, 1990), y por otro, se menciona que los resultados de los cuestionarios para evaluar la docencia cumplen con la función sumativa, en la cual los administradores del proceso de evaluación consideran los resultados como única fuente de información confiable sobre la eficacia de la enseñanza, y las evaluaciones hechas por los estudiantes están lejos de ser objetivas ya que sólo reflejan una valoración subjetiva hacia el desempeño de su profesor (Sproule, 2000).

En la UABC se ha dado un uso limitado de los resultados de los CEDA, dado que oficialmente no se utilizan para plantear estrategias para la mejora de la enseñanza, a pesar de la inversión económica y logística que se destina al único recurso que hay para evaluar la actividad docente. Un hecho relevante que sucede en las unidades académicas es acerca de los docentes que han obtenido puntajes bajos en las evaluaciones por los alumnos y a partir de esos resultados ya no se han contratado para continuar impartiendo cátedra, de esta manera se privilegia la función sumativa y se descarta la formativa. Asimismo, no se conoce si el procedimiento cumple con los requerimientos mínimos de confiabilidad marcados en la literatura.

Un hallazgo importante de la investigación reveló que 103 docentes sí atienden los resultados de las evaluaciones por los estudiantes, y 85 consideran la utilidad de los resultados para reflexionar y modificar el proceso enseñanza–aprendizaje. Este resultado coincide a lo encontrado en estudios realizados por Santos (1995) y Rosales (1999) en cuanto a que evaluar es reflexionar sobre la enseñanza como un fenómeno de comprensión atenta y profunda de la realidad, en este caso la actividad docente. Resulta importante mencionar sobre 19 docentes que

opinaron acerca de las evaluaciones de los alumnos son subjetivas y no están de acuerdo con la administración del cuestionario.

Sobre la opinión acerca de necesidades de formación 121 profesores reconocen que si tiene necesidades de formación para mejorar su labor docente; lo anterior ratifica lo expuesto por Clandinin y Conelly (1985) donde la reflexión de resultados permite al docente analizar su experiencia, reconocerla, otorgarle significados, y tener la posibilidad de reconstruirla en distintos ámbitos.

En esta línea Good (1996), argumenta que los resultados de evaluación de los docentes son la principal fuente de información para la elección de cursos formativos, y para los administradores una fuente para la toma de decisiones. Coincide con las opiniones expresadas por los maestros donde 69 docentes distinguen tener necesidades de formación pedagógica, comparada con 57 que refirieron necesidades de formación disciplinar, entendida esta última como formación complementaria para el apoyo de su profesión.

Acerca de las principales temáticas en las cuales les gustaría formarse los profesores eligieron la formación pedagógica, con preferencia en los temas sobre técnicas y métodos de enseñanza; la segunda categoría con alta frecuencia fue la formación complementaria en diversos temas y áreas de interés que apoyen la actividad docente; y las modalidades de formación que prefirieron 41 profesores fueron sobre especialización en docencia.

Finalmente al cuestionar a los profesores sobre las estrategias de formación docente en el área pedagógica, 98 opinaron que prefieren formación en cursos y talleres por temas y 64 eligieron programas formales de especialidad o diplomados.

Estos resultados aportan información notable en cuanto a que las necesidades de formación expresadas por los propios profesores están enfocadas en su mayoría a la formación pedagógica, y en segundo término a la formación complementaria que tiene como objetivo actualizar al docente en la información pertinente a la profesión donde imparte cátedra y por consecuencia a mejorar el desempeño docente y el proceso enseñanza aprendizaje.

Con base en los resultados obtenidos en el presente estudio se llegó a las siguientes conclusiones:

En lo que concierne a las opiniones de los profesores sobre los resultados de los puntajes asignados por los estudiantes a su práctica docente se concluye que los consideran fuente de información, los atienden para mejorar, y son una referencia para reconocer sus necesidades de formación y a su vez optimizar la docencia. Asimismo, se sugiere atender con mayor profundidad los comentarios de docentes que no confían en la administración del cuestionario, y reconocen que las opiniones de los alumnos son subjetivas.

Se confirman los supuestos de investigación al encontrar que los profesores tienen identificadas sus necesidades de formación, y sugieren diversos temas y modalidades pedagógicas, encaminadas a mejorar su trabajo docente. En esta perspectiva los maestros aportaron diversos argumentos ante la formación de sus alumnos resaltando la importancia de actualizarse en sus respectivas áreas de conocimiento y así mismo contar con herramientas necesarias e innovadoras para facilitar a sus alumnos la adquisición y aplicación de conocimientos.

Una contribución trascendente de la investigación es sobre el reforzamiento de lo que muestra la literatura respecto a que los docentes consideran subjetivas las evaluaciones por los alumnos y no confían en el sistema de evaluación, ya que

estas opiniones se estuvieron presentando repetidamente en los resultados y permiten ver la complejidad de la evaluación docente y el uso de los cuestionarios como instrumento de evaluación. Al respecto la literatura precisa la necesidad de atender el proceso de aplicación y entrega de los resultados (v. gr. Abrami y d'Apollonia, 1990).

Es importante considerar que cada estrategia de evaluación tiene sus ventajas y desventajas, y cada una de ellas destaca la complejidad de la enseñanza y la evaluación para alcanzar el nivel de validez necesario, Centra y Bonesteel (1990) previenen a los evaluadores y a los que toman decisiones para que no esperen un nivel riguroso de precisión en los resultados, porque la creatividad y flexibilidad en la actividad docente son parte de la enseñanza y podrían reprimir el componente creativo de la misma.

Con base en los resultados del estudio, a continuación se presentan algunas recomendaciones:

1. Utilizar estrategias de investigación tales como grupos de discusión donde los profesores participen expresando verbalmente sus opiniones con respecto a la evaluación por los alumnos y tomarlos en cuenta para mejorar los cuestionarios.
2. Implementar semestralmente un programa de recopilación de información sobre necesidades de formación docente expresadas por los mismos profesores, y de esta manera programar los temas y modalidades de formación que logren impactar en la mejora de la enseñanza.
3. Realizar estudios piloto de las estrategias de formación seleccionadas y llevar acabo estudios de seguimiento de los maestros que participaron en dichos cursos.
4. Investigar más a fondo las opiniones de inconformidad ó en contra de los resultados de evaluación por los alumnos.

5. Atender los resultados no esperados como el de alguien que no conoce los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos y el sistema que administra los cuestionarios.
6. Involucrar a los profesores, directivos y administradores del CEDA en la toma de decisiones con respecto a la utilidad sumativa y formativa de los resultados de la evaluación de la docencia por los alumnos, con el fin de resolver la homogeneidad de criterios de las unidades académicas considerando el contexto de cada una de ellas para establecer estrategias efectivas en cuanto a la administración del instrumento, la entrega de resultados y seguimiento al uso de ellos.

Referencias

Referencias citadas

Aboites, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En M. Rueda y M. Landesmann (Eds.), *¿Hacia una nueva evaluación de los académicos?* (pp. 34-55) México:UNAM, Coordinación de Humanidades. CESU.

Abrami P. C. y d'Apollonia, S. (1990). Validity of students' ratings of information what we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, (82). 2, 219-231.

Abrami P. C. y d'Apollonia, S. y Rosenfield; S. (1997). The dimensionality of student ratings of instruction: what we know and what we do not, en R.R. Perry y J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice*, (pp. 321-367) Nueva York: Agathon Press.

Arbesú, M. I. y Figueroa, A. E. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (p. 161-173). México: UAM-UNAM-UABJO.

Ardoino, J. (2001). La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial). En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 19-35). México: UAM-UNAM-UABJO.

Ardoino, J. (2000), "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación". En M. Rueda y F. Díaz (Eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, (p.23-27) México: Paidós Educador.

Arias, G. F. (1984). El inventario de comportamientos docentes (ICD): un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza, *Perfiles Educativos*, 4, 14-22.

Boyer, E. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de Cultura Económica (pp. 47-65).

Braskamp, L. A. & Ory, C. J. (1994). *Assessing Faculty Work*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

Braskamp, L. A., Branderburg D. C. y Ory J. C. (1985). *Evaluating teaching effectiveness: A Practical Guide*, Beverly Hills: Sage.

Buenrostro, A. F. (1991). *Plan Institucional de Desarrollo. Informe de Actividades 1987-1991*, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Centra, J. y Bonesteel, P. (1990). College teaching: an art or a science? In M. Theall and J. Franklin (Eds.), *Students' ratings of instruction: Issues for improving practice* (pp. 7-15). San Francisco: Jossey-Bass.

Centra, J. A. (1993), *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*, San Francisco: Josey-Bass.

Clandinin, D. y Conelly, F. (1985). Teacher as curriculum maker. En Jackson P. (Ed.), *Handbook of research on curriculum*; Barcelona, CEAC (pp. 363-401).

Cohen, P. (1980). Effectiveness of students-rating feedback for improving college instruction: A meta analysis, en *Research in higher education*, 13, (pp.321-341).

Cruz, I., Crispín, M., Ávila H. y Caraveo, V., (1999). "Cuestionario de evaluación formativa para profesores. UIA". En: Rueda M. y Landesmann (Coords.), *Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos*. (pp. 119-138) México: Centro de estudios sobre la Universidad, UNAM.

Delandshere, G. (1994). The assessment of teachers in the United States, *Assessment in Education*, 1 (1), pp. 95-113.

Díaz-Barriga, F. (2004). Aspectos éticos de la evaluación de la docencia. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 37-53). México: UAM-UNAM-UABJO.

Facultad de Pedagogía (2003). *Programa flexible de formación y desarrollo docente*. Universidad Autónoma de Baja California. Consultado el 15 agosto de 2003 en: <http://www.uabc.mx/pedagogía/historia.htm#antecedente>.

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

Fernández, A. (2001). Perspectivas en la gestión evaluativa de la carrera docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (p. 141-149). México: UAM-UNAM-UABJO.

Gadamer, H. (1988). *Verdad y método*, Madrid: Tecnos.

Garavito, L. (1996). *Informe de Rectoría 1995-1996*, México: Universidad Autónoma de Baja California.

García Cabrero, B. (2004). 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 (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (p. 193-203). México: UAM-UNAM-UABJO.

García-Garduño, J. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: una síntesis de la

investigación internacional. En: M. Rueda, F. Díaz Barriga (Coord.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. (pp.41-62). México: Paidós.

Glass, G. (1997). Utilización de resultados de exámenes de alumnos para evaluar al profesorado. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*, Madrid: La Muralla.

Glazman R. (2001). Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria, México, DF.: Paidós.

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

González, V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, consultada el 6 de abril del 2006.: <http://www.oei.es/valores2/gonzalezmaura.htm>

Good, T. (1996). Teaching effects and teacher evaluation, en J. Sikula, *Handbook of research on teacher education*, Nueva York: Mac Millan, pp. 617-665.

Good, T. y Mulryan, C. (1997). Clasificación del profesorado: llamado de atención sobre el control y la auto evaluación de profesores. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial la Muralla.

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

Hernández, J. (1999). Comparación de las políticas y acciones de la formación docente. *Formación docente*. (p. 49-77) México: UNAM.

Holsti, O. (1996). *Content analysis for the social sciences and the humanities*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Landsheere, G. (1980). La evaluación de los enseñantes. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.), *La función docente*, Barcelona, Okios-taus.

L'Hommedieu, R., Menges R. J. y Brinko K. T. (1990), Methodological explanations for the modest effects of feedback, en *Journal of Educational Psychology*, 82 (pp.232-241).

Loredo, J. (Coord.) (2000). *Evaluación de la práctica docente en evaluación superior*. Mexico: Porrúa.

Loredo, J. y Rigo, M. (2001). La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 55-66). México: UAM-UNAM-UABJO.

Luna, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejadas en los cuestionarios de la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, (pp. 13-78) México, Paidós.

Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: UABC, Plaza y Valdez.

Luna, E., (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Coord.), *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. (pp. 87-153). México: UNAM, CESU.

Luna, E., Valle, C. y Tinajero, G. (2004). Evaluación de la docencia. Vicisitudes de un proceso institucional. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, (pp.169-183). México: ANUIES-UABJO.

Marsh, H. (1987). Student's evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of educational research*, 11, 253-388.

Marsh, H. y Dunkin, M. (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: Aghaton Press.

Neumann, R. (1994), Valuing quality teaching through recognition of context specific skills, *The Australian Universities Review*, (37) 1, 8-13.

Ory, J. (1990). Students' ratings of instruction: Ethics and practice. En M. Theall and J. Franklin (Eds.), *Students' ratings of instruction: Issues of improving practice* (No. 43, pp.63-74). New Directions for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey Bass.

Pasillas V. (2001). Condiciones socio institucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo. *Perfiles educativos* (p. 74-97). México.

Pope, M. (1991). La investigación sobre el pensamiento del profesor: Una construcción personal. En M. Carretero, (Comp.), *Proceso de enseñanza y aprendizaje* (pp. 51-85). Argentina: Aique

Ramírez R., (2000). La formación de profesores universitarios y su impacto en los sujetos participantes. *Investigaciones educativas en Sonora*, 2, (p.260-292).

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

Rosales, C. (1999). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. (pp.253). Madrid: Nancea.

Rueda, M. (1994). La evaluación del trabajo docente a nivel universitario: la evaluación de la docencia, trabajo presentado en el *Primer Simposio Regional sobre Investigación Educativa*, México, Universidad Autónoma de Yucatán.

Rueda, M. (1999). Evaluación Académica vía los programas de compensación salarial, en M. Rueda y Landesmann (Coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, col. Pensamiento Universitario, tercera época, 88 (pp. 21-33) 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 (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, (pp. 125-138) México: UAM/UNAM/UABJO,

Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp.30-41).México: UNAM.

Rueda, M. y Rodríguez, S. (1996), La Evaluación de la docencia en el posgrado de psicología de la UNAM, en M. Rueda y J. Nieto (Eds.), *La evaluación de la docencia universitaria* (pp. 7-61), México, CISE-UNAM.

Santos, G. (1995). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona; Paidós.

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

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

Anexos

ANEXOS

Anexo 1.- Cuestionario de evaluación de la docencia en licenciatura.

El (la) maestro(a):

Dimensión: Método de trabajo.

1. ¿Entregó a los estudiantes el programa del curso al inicio del mismo? Si () No ()
2. ¿Asistió regularmente a clases? Si () No ()

Escala de calificación para el siguiente conjunto de preguntas

1. Nunca 2. Algunas veces 3. Casi siempre 4. Siempre

Dimensión: Estructuración 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 (por ejemplo: diapositivas, diagramas, programas) 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 algunas aplicaciones de los conocimientos?
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 profesor.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Evaluación de mi desempeño como estudiante en esta materia.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo 2.- Cuestionario de opinión.

Ensenada, B. C. Octubre de 2003.

Estimado 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 nosotras.

Atentamente: Dra. Edna Luna Serrano y Lic. Martha Ruiz

Correo: eluna@uabc; eruiz@uabc.mx

Datos de identificación general

Nombre: _____

Unidad de Adscripción: _____

Carrera en la que se desempeña como docente: _____

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

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) _____

I. 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 obtenidos?

Si (___) No (___)

¿Porqué? _____

b) ¿Los resultados son una fuente de información a considerar para orientar mi quehacer docente? Si (___) No (___)

¿Porqué? _____

c) Por lo general, ¿atiendo a los resultados de las evaluaciones por los estudiantes?

Si (___) No (___)

¿Cómo? _____

II. La opinión sobre sus necesidades de formación docente

a) ¿Reconozco que tengo necesidades de formación docente?

Si (___) No (___)

¿Porqué? _____

b) En caso de tener identificadas necesidades de formación docente, éstas son de tipo disciplinar _____
de tipo pedagógico _____

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

1. _____ 2. _____ 3. _____

d) ¿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) _____