
✓ *La evaluación*

de la

docencia universitaria

MARIO RUEDA BELTRÁN

JAVIER NIETO GUTIÉRREZ

(COMPILADORES)



Universidad Nacional Autónoma de México

DIRECTORIO

Dr. Juan José Sánchez Sosa
Director de la Facultad de Psicología

Dr. José Manuel Álvarez Manilla
Director del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos

Dr. Arturo Bouzas Ríos
Secretario General

Mtra. Isabel Galán Giral
Secretaria Académica

Dr. Javier Nieto Quiroga
Jefe de la División de Estudios de Posgrado

Mtra. Ma. de los Angeles Valle
Area de Procesos Institucionales

Dra. Gilda Gómez Pérez Mitre
Coordinación de Psicología Social y Ecología

Dra. Rocío Amador
Area de Desarrollo e Innovación Tecnológica en Educación

Mtra. Rosa del Carmen Flores Macías
Coordinación de Psicología Educativa y Desarrollo

Mtra. Anita Barabtarlo
Area de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Dr. José de Jesús González Nuñez
Coordinación de Psicología Clínica

Mtra. Martha Uribe
Area de Sujetos Sociales de la Educación

Dr. Carlos Santoyo Velasco
Coordinación de Procesos Básicos

Dra. Heriberta Castaños
Area Políticas de la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología

Dra. Sara Cruz
Coordinación del Doctorado en Psicología

✓ *La evaluación*

de la

docencia universitaria

MARIO RUEDA BELTRÁN

JAVIER NIETO GUTIERREZ

(COMPILADORES)



Universidad Nacional Autónoma de México



Instituto
de Investigaciones
Lingüísticas

Linda Rodríguez Sepúlveda

La evaluación de la docencia universitaria
Mario Rueda Beltrán - Javier Nieto Gutiérrez

Primera edición, octubre 1996.
ISBN 968-36-5806-7

Drechos reservados conforme a la Ley.
Impreso en México
Printed en México

Este libro es publicado bajo el patrocinio del Programa de Apoyo Interinstitucional de Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME 4/10, 1995-1996).

Universidad Nacional Autónoma de México.
Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado.
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.	3
LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL POSGRADO DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM	7
<i>Mario Rueda Beltrán y Leticia Rodríguez Segura</i> Centro de Investigaciones y Servicios Educativos UNAM	
EXPECTATIVAS DE PROFESORES Y ESTUDIANTES DE POSGRADO FRENTE A LA ENSEÑANZA TUTORAL	63
<i>Javier Nieto y Eduardo Maldonado</i> Facultad de Psicología UNAM	
JERARQUÍA DE LAS DIMENSIONES DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN ESTUDIOS DE POSGRADO	99
<i>Edna Luna S.</i> Universidad Autónoma de Baja California	
EVALUACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE QUÍMICA DE LA UAQ.	125
<i>Ma. del Carmen Gilio Medina</i> Universidad Autónoma de Querétaro	
EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD ANÁHUAC, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS Y LOS ALUMNOS	137
<i>Olga Grijalva Martínez, Javier Loredó Enríquez</i> <i>y Julia Valenzuela Silerio</i> Universidad Anáhuac	

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL POSGRADO DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM

**Mario Rueda Beltrán
Leticia Rodríguez Segura**

Los procesos de evaluación en instituciones educativas en nuestro país, han cobrado un interés creciente. Normalmente, la evaluación se ha considerado como parte integral de la planeación en educación, sin embargo no es sino en los últimos siete años que su importancia comienza a reconocerse, aumentando su peso como acción estratégica.

Considerar la problemática de la evaluación implica analizarla en el marco de las iniciativas y políticas actuales, donde a través de ellas se pretende reorientar el sistema educativo. Desde esta perspectiva se pueden diferenciar claramente los procesos evaluativos de aquéllos que se practicaron normalmente en las instituciones (cfr. Neave, 1990).

Actualmente, inmersa en la política, la evaluación en el ámbito educativo ocupa un lugar preponderante. Tal es el estatus que se le quiere otorgar, que algunos autores (Arredondo, 1995) han llegado a considerarla, por sus conceptos y procedimientos, como un fin en sí misma. Con el propósito de ubicar su trascendencia en las instituciones de educación superior es preciso recapitular su presencia en México.

Antecedentes y políticas de la evaluación en México

En nuestro país, se pueden rastrear algunos antecedentes de procesos evaluativos insertos en programas gubernamentales, como el Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior de 1978 (Martínez Rizo, 1991), sin embargo, es recientemente que las políticas actuales en educación superior han intensificado su atención en estos procesos.

El interés por la evaluación, ha generado una multiplicidad de acciones y recursos económicos orientados a desarrollar

diversos programas por lo que, comparado con las políticas anteriores, puede notarse que en la educación superior mexicana no había existido un esfuerzo de evaluación de la magnitud actual (Arredondo, 1991).

Particularmente, en el año de 1989, al anunciarse el Programa para la Modernización Educativa (PME) se reconoce explícitamente el papel que la evaluación, en sus diferentes niveles, habría de tomar. A partir de este programa, se insertaría en las instituciones como un proceso permanente, participativo y de realimentación al sistema institucional de educación (Llarena, 1994).

Así, para iniciar el trabajo orientado hacia la evaluación se crea y pone en marcha, el 23 de noviembre de 1989, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (CONAEVA), donde participan representantes de las instituciones de educación superior, de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) y del Gobierno Federal (Arredondo, 1991).

Esta comisión fue constituida como instancia rectora de las actividades de evaluación, con los siguientes propósitos y directrices:

impulsar un proceso de evaluación en todas las instituciones, formular lineamientos generales para dar continuidad y permanencia a este proceso, proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de este nivel educativo, apoyar las diversas instancias responsables de la evaluación para que la lleven a cabo mediante los mecanismos más apropiados y proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones de la educación superior (Arredondo, 1991: 160).

Para llevar a cabo lo anterior, se han generado diferentes líneas de acción en las instituciones de educación superior. En un primer momento, se puede mencionar a la evaluación institucional, en la que a partir de los criterios e indicadores marcados por la CONAEVA, cada institución llevaría a cabo sus acciones internas de evaluación para así, de acuerdo con sus resultados y con el planteamiento de un programa de mejoramiento y reordenamiento presentado ante la Secretaría de Educación Pública, podría contar con recursos adicionales. En una apreciación inicial

esta iniciativa podría aparecer concebida como una autoevaluación coordinada por los cuerpos directivos y con escasa participación de los académicos .

En segundo término, ubicamos la evaluación interinstitucional, de pares académicos, donde se evalúan las principales carreras y programas de investigación y posgrado del país. Esta actividad se realiza a través del intercambio de resultados con los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), quienes elaboran sus propias normas y criterios. Cada comité se integra por personal académico de prestigio de las diferentes instituciones.

Por último, otra de las acciones empleadas (a nivel individual) es la evaluación del desempeño académico, donde se intenta hacer una revalorización del rendimiento del personal, teniendo como consecuencia un estímulo económico. Desde 1989, año en el que se pone en marcha de manera general esta iniciativa, contando con lineamientos gubernamentales orientados hacia la productividad de los docentes, cada institución adoptó sus criterios de asignación y los mecanismos de distribución. A la fecha se ha notado que este tipo de programas ha proliferado, aparentemente haciéndose cada vez más inclusivo de las distintas figuras académicas y con mayor cobertura, sin embargo, está por demostrarse si este tipo de acciones ha contribuido a la estimulación y mejora del trabajo académico, como es su propósito manifiesto.

Pese al interés creciente en esta actividad, realizada en diferentes niveles de las instituciones de educación superior, los procesos orientados a la evaluación de la labor docente muestran, particularmente, gran dificultad en su puesta en marcha.

Evaluación y compensaciones económicas

Desde el momento en el que se explicita que los procesos de evaluación tendrían la finalidad de diferenciar y reconocer el trabajo realizado por las instituciones y los docentes, la relación entre ella y sus resultados tomaría una nueva dimensión. A partir de entonces, el vínculo financiero que habían sostenido las universidades públicas y el gobierno cambió, al menos discursivamente. A partir de entonces las instituciones y los

individuos tendrían acceso a ingresos adicionales, en función de los resultados de los procesos evaluativos. Por esta razón, entre otras, la evaluación se ha constituido, en relativamente poco tiempo, en una parte esencial de la vida institucional.

También podemos constatar la vigencia e importancia acordada para la evaluación en países como Chile (Ayarza, 1995) y Canadá (L'Ecuyer, 1995). La importancia atribuida a la evaluación en el contexto francés es tal que se le conceptualiza como un elemento fundamental para el éxito de la misión de las universidades, así como un medio para recuperar la credibilidad perdida por esta institución en la opinión pública (Angeles, 1993).

Evaluación y calidad

Hablar de la evaluación nos remite casi de manera automática, a la discusión de la calidad de los servicios que ofrece el sistema educativo. Al parecer existe consenso en que algunos esfuerzos por atender el problema de la calidad, se han centrado en detectar la capacidad institucional para lograr concentrar los mejores recursos materiales, financieros y humanos; este acopio lo realizan con el fin de obtener un mayor prestigio, disponer de más financiamiento y mostrar una amplia gama de resultados, ya sea a nivel de toda la institución o de alguna de sus dependencias (cfr. Astin, 1992).

Sin embargo, existe otra posibilidad para enfrentar el problema de la calidad, en donde las instituciones asumen un papel más activo. En esta propuesta la institución reconoce su influencia favorable para el desarrollo intelectual y personal de sus alumnos durante su paso por los programas previstos o, dicho de otra manera, "las instituciones de calidad más alta son las que producen los más grandes efectos en los estudiantes, o les agregan el mayor valor en cuanto a conocimientos, personalidad y desarrollo profesional" (Astin, 1992:5).

El cambio, en la concepción de la calidad educativa, abre la posibilidad de atender a otros criterios en la evaluación de las instituciones tales como el uso de las calificaciones como fuente de retroalimentación de información, las visitas periódicas de colegas a las aulas y las frecuentes encuestas para conocer la

opinión de los alumnos del asesoramiento académico, todo ello con la finalidad de lograr una calidad mayor de la enseñanza (cfr. Astin, 1992).

La evaluación del profesor en la universidad

Si bien es cierto que dentro del contexto referido a la política educativa nacional y la calidad de los servicios ofrecidos por las instituciones educativas resalta la figura del docente, también es que encontrar las formas de llevar a cabo los procesos de evaluación adecuados a cada contexto implican grandes retos. El marco donde cobran vida está constituido por la gran variedad de concepciones de autonomía, libertad de cátedra y usos y costumbres prevalecientes en las instituciones de educación superior.

Podemos mencionar entonces, algunos de los obstáculos que se enfrentan para poner en marcha procesos de evaluación docente y son: la difícil tarea de considerar el contexto institucional donde tiene lugar su labor; el problema de definir, con precisión, las funciones de la institución y cuáles de ellas deben cumplirse principalmente a partir de la acción de los profesores; la dificultad que representa el decidir las funciones que podrá cubrir la evaluación; el tomar en cuenta los resultados de los diferentes paradigmas empleados en los estudios sobre eficacia docente y los medios e instrumentos que pueden emplearse para poner en marcha un proceso de evaluación.

Otra dificultad adicional es la diversidad de aproximaciones respecto de las maneras de evaluar el trabajo de investigación y el de docencia. En la literatura con frecuencia se considera que la actividad de los profesores debería incluir tareas de investigación, dando por sentado que los parámetros usados para los investigadores son los mismos empleados para evaluar a los docentes, sin reconocer las peculiaridades de una y otra labor. Con respecto a la actividad de investigación, hay criterios definidos y aceptados por las diferentes comunidades científicas, sin embargo para la labor docente aún no existe consenso en lo concerniente a qué aspectos constituyen lo que significa ser un "buen profesor".

Frecuentemente se ha pensado que con emplear criterios de orden cuantitativo se podría conseguir una clara idea del funcionamiento docente, sin embargo los aspectos cualitativos, que atienden a las características del contexto de evaluación, brindarían elementos de análisis orientados hacia la definición de criterios acordes con el profesor en su contexto y no al "deber ser".

El porqué es necesario poner atención en la evaluación de las actividades de los profesores, tiene que ver con las finalidades mismas del proceso. Dentro de las funciones más destacadas de la evaluación encontramos su contribución al mejoramiento de la enseñanza, a través de la retroalimentación que se les puede proporcionar de su actividad a los docentes (Tejedor y Montero, 1990) y sus repercusiones en los programas de formación, una vez que se han identificado los elementos de una acción docente efectiva.

Una síntesis muy apretada de los principales aspectos que dificultan la tarea de la evaluación de la docencia estaría expresada por su incipiente tradición, la falta de consenso para designar sus funciones, la diversidad de situaciones de enseñanza y contextos disciplinarios, la imprecisión de sus propósitos que oscilan entre el control administrativo y el mejoramiento de la actividad, la selección de los medios y mecanismos de su realización y el conocimiento y uso de sus resultados.

Con lo anterior se hace pertinente diferenciar los modelos de evaluación del trabajo académico de aquéllos expresamente dirigidos a la docencia. En los primeros, generalmente son considerados más elementos que informen sobre la actividad instructiva (aulas y tutorías), las labores de investigación y las acciones de servicio en las que participa el personal académico (cfr. Tejedor y Montero, 1990). En cambio en los programas de evaluación de la docencia, el ámbito de acción se circunscribe a la interacción de los profesores con sus estudiantes en las diversas modalidades de aprendizaje, como la clase, el seminario, el laboratorio y las prácticas de campo.

La evaluación de la docencia universitaria

En este trabajo la evaluación es considerada como un conjunto de acciones sistemáticas que tienden a lograr un conocimiento sobre la realización de una actividad, en este caso la docencia,

para su comparación con un conjunto de criterios previamente determinados y cuyo propósito principal es su mejoramiento. La evaluación así pensada se concibe como formativa (cfr. De Ketele, 1992 y Etxegaray y Sanz, 1991).

El interés central está focalizado en la evaluación de la docencia universitaria, particularmente de los profesores del posgrado, reconociendo la necesidad de contribuir al conocimiento y desarrollo del tema en nuestro país. Se pretende estudiarlo desde una perspectiva de la tradición cualitativa (Rueda, 1994), donde se reconoce la importancia de analizar los fenómenos desde el punto de vista de los propios actores.

Se parte del supuesto del reconocimiento del papel indispensable de los procesos de evaluación en los contextos educativos y la multiplicidad de propósitos que los pueden orientar, es decir, creemos posible y deseable promover la evaluación en todos los niveles de la acción educativa. Sin embargo, se advierte de la complejidad de tal tarea y, sobre todo, de los usos "perversos" a los que puede dar lugar. Por ejemplo, la evaluación de la docencia puede tener como propósito principal un control administrativo y, aparentemente, presentarse con la finalidad de retroalimentar la actividad; si no hay claridad en la definición de los propósitos, menos posibilidades habrá de juzgar la pertinencia de los medios a través de los que se realizará la evaluación, tan sólo con este ejemplo, podemos evidenciar la dificultad de pensar en una del tipo "estandarizada", conveniente para todas las complejas situaciones de enseñanza y, quizás acudiendo a la tradición etnográfica, señalaríamos la pertinencia de una búsqueda orientada por el reconocimiento de la importancia del conocimiento "local" (Rockwell, 1994).

Antecedentes relacionados con el reconocimiento y pertinencia de efectuar procesos de evaluación dependientes de las características de cada institución son reportados por Mejía (1994) donde, a través de estudios cualitativos, se han puesto en marcha experiencias de evaluación.

La evaluación docente en la Facultad de Psicología

Particularmente en el contexto de la Facultad de Psicología, de la UNAM existen algunos antecedentes relacionados con la

evaluación de los docentes. En la actual administración ha prevalecido la idea de diseñar un sistema apropiado al posgrado; sin embargo, en los hechos se puede suponer que los programas de compensación salarial han asumido la función de evaluación. A nivel institucional se la lleva a cabo de manera sistemática con el personal académico de tiempo completo de licenciatura y posgrado, a través del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE). En él los profesores que responden a la convocatoria son evaluados a través de comisiones integradas por colegas de la misma Facultad y de otras dependencias; en este proceso se toman en consideración no sólo las actividades docentes sino también elementos tales como formación académica, trayectoria profesional, producción en investigación y difusión.

Cada profesor tiene la oportunidad de inscribirse o no al programa, sin embargo al ingresar se someten a dictaminación bajo los criterios marcados por la administración central; del resultado obtenido se puede conseguir un ingreso adicional al salario tabular que va del 45 al 105%, por un periodo de tres años.

La Facultad, a través de la Unidad de Planeación, evalúa de manera sistemática a los profesores de la licenciatura mediante un instrumento dirigido a los estudiantes denominado Cuestionario de Evaluación Docente.

Otras experiencias desarrolladas por Girón, Urbina y Jurado (1989), Ortega (1989) y Sánchez Sosa y Martínez-Guerrero (1993), se han llevado a cabo con los profesores de licenciatura; los dos primeros trabajos forman parte de una compilación enfocada a analizar las diversas actividades del psicólogo y, el último, fue editado en una revista nacional especializada en tópicos psicológicos; todos ellos abordan el tema de la evaluación docente y constituyen un esfuerzo por diseñar instrumentos adecuados para la Facultad.

Al interesarse en el proceso de evaluación de la actividad docente es necesario revalorar, dentro de él, el papel jugado por los profesores. Así en la literatura sobre el tema, se advierte la necesidad de involucrar a los propios docentes en dichos procesos, con la finalidad de hacer más factible su aceptación y puesta en marcha en el contexto del desarrollo institucional;

en el presente trabajo, los académicos ocupan un lugar privilegiado, no sólo por las razones anteriores, sino porque también se considera necesaria su intervención en la definición de qué dimensiones evaluar así como los medios y los agentes que participarán en el desarrollo de dichos procesos.

Caracterización de la institución

La Universidad Nacional Autónoma de México es reconocida, en el país, como la institución de mayor arraigo e historia. Es de esta casa de estudios de donde han egresado un gran número de profesionales de diversas disciplinas del conocimiento. Así también, es la institución con una tradición en investigación científica que se mantiene a la vanguardia tanto nacional como internacionalmente. En su campus central, conocido como Ciudad Universitaria, se albergan escuelas y facultades, centros e institutos de investigación y diversas dependencias dedicadas a la formación profesional, al desarrollo del conocimiento y a la difusión de la cultura.

La Facultad de Psicología, ubicada en Ciudad Universitaria, se inició como Colegio de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras. Hace poco más de dos décadas, se separó de ella para impartir –de forma independiente– la licenciatura en Psicología, reconocida desde ese momento como profesión. A la fecha, la Facultad es una institución prestigiada a nivel nacional, porque cuenta con una planta docente de alto nivel y porque ahí se producen la gran mayoría de los trabajos de investigación más significativos de este campo en el país.

La historia de los estudios de posgrado se remonta al año de 1944; aún formando parte de la Facultad de Filosofía y Letras se diseñó el primer plan de estudios para la formación de maestros en Psicología, y para 1952, se crea el doctorado. Cuando la Escuela de Psicología se convierte en Facultad, se inicia una nueva etapa en el desarrollo del nivel de posgrado, llevándose a cabo una revisión de los planes y programas de estudio para adecuarlos a los nuevos requerimientos.

La investigación aquí reportada fue llevada a cabo durante los años 1995 y 1996, en la Facultad de Psicología la que, a través de la División de Estudios de Posgrado, actualmente

imparte dos especializaciones, ocho maestrías y un doctorado. Los programas de maestría y doctorado han sido evaluados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) e incluidos en el Padrón de Posgrados de Excelencia en las dos evaluaciones realizadas. La División cuenta con una planta aproximada de cien académicos y una población estudiantil de 434 alumnos.

Los programas impartidos son: especialidades en Psicología clínica y psicoterapia en instituciones y en Desarrollo del niño; maestrías en Psicología Clínica; Educativa; Social; Ambiental; Experimental, con énfasis en salud y de la conducta; así como Psicobiología, además del doctorado en Psicología.

La División cuenta con una Unidad de Documentación Científica que contiene aproximadamente dos mil libros y revistas especializados, además de sistemas de búsqueda bibliográfica en discos compactos y por red, para apoyar a estudiantes y profesores en sus trabajos de investigación.

Propósitos de la investigación

Las estrategias de evaluación que en la Facultad de Psicología se han llevado a cabo, han surgido, principalmente, de las concepciones de los investigadores y planificadores. La presente investigación, siguiendo una estrategia diferente, consideró fundamentalmente la opinión de los profesores para poner en marcha el proceso de evaluación. Su opinión fue considerada desde el inicio del proceso para así construir y determinar la manera de desarrollar dicha actividad. Considerando lo anterior, la investigación en su conjunto se planteó como propósito general: delimitar los elementos a considerar al evaluar la actividad de los docentes en la División de Estudios de Posgrado. Y, como objetivos particulares:

- a) Lograr el involucramiento de los propios docentes para construir un instrumento de evaluación de su actividad en las diversas situaciones de enseñanza, previstas curricularmente.
- b) Diseñar un instrumento de evaluación de la actividad docente, a partir de la opinión de los profesores.
- c) Aplicar, de manera preliminar, el instrumento derivado de la opinión de los profesores para poder efectuar las

realizar las actividades propuestas para lograr los objetivos de calidad y competitividad.

Características del trabajo

Los trabajos de nivel superior dentro del Programa de Apoyo Investigativo de la Universidad de la Frontera y parte del programa de especialización académica entre docentes y estudiantes de grado están orientados a impulsar el proyecto de desarrollo y gestión, gracias por la Facultad de Psicología y el Centro de Investigaciones y Estudios Educativos CIEE.

El trabajo de campo es una actividad por parte de CIEE por un investigador responsable, un docente de investigación y dos estudiantes de grado, quienes se reúnen periódicamente de una semana, hora a hora y analiza cada una de las etapas del proyecto. Las evaluaciones de manera se encuentran incorporadas en la investigación como técnicas-resúmenes y su validación en el proceso hasta la finalización de orientaciones sobre la realización de la etapa de investigación para obtener el grado correspondiente.

Durante el primer año los alumnos becarios contaron con becas académicas, para el segundo, debido a cambios en la política de apoyo a estudiantes en formación y reducciones presupuestales, se dejó de recibir esta ayuda. Debido a esta situación el equipo de trabajo se vio reducido, y los tiempos previstos para realizar las acciones se modificaron.

Para llevar a cabo el trabajo de aplicación de la guía para obtener la opinión de los profesores, se contrató a una compañía externa de encuestas, quienes para integrarse al trabajo recibieron sesiones de adiestramiento, con la finalidad de explicar las características y fundamentación de la investigación, en general, y de los instrumentos de recolección de información, en particular.

Paralelo a este equipo, existía otro grupo de investigadores adscritos a la Facultad de Psicología, quienes se dedicaron a la construcción de un instrumento que recuperaría la dimensión cultural de la enseñanza en el posgrado. El equipo estuvo conformado por un investigador, responsable de coordinar y supervisar las actividades, y dos estudiantes becarios

que colaboraban en las mismas condiciones que los del CISE. El trabajo desarrollado por este equipo se presenta en la siguiente sección de este libro.

Elaboración de la Guía de evaluación de la docencia universitaria

Para comenzar la investigación y pensando en alguna manera de recabar de forma sistemática la opinión de los maestros, el equipo realizó una revisión de diferentes materiales bibliográficos sobre la evaluación de docentes en el nivel superior.³ La bibliografía localizada fue amplia y se pudo detectar que el tema ha sido trabajado extensamente y considerando perspectivas muy diversas, desde la década de los setenta. El interés se centró en el análisis de 27 propuestas evaluativas, a partir de las que se tomaron los elementos para elaborar una encuesta, posteriormente denominada "Guía de evaluación de la docencia universitaria".

Durante la elaboración de la Guía, el equipo de trabajo pudo constatar la dificultad de lograr consensos; simplemente la manera de referirse a lo considerado por los diversos autores para evaluar la docencia, arrojó los términos siguientes: dimensiones, categorías, factores, áreas, aspectos, indicadores, competencias, dominios, componentes y ámbitos definitorios. Ante la diversidad de concepciones, fue claro visualizar que existe una gran variedad de nociones sobre lo que es el aprendizaje y la enseñanza, así como las diferentes maneras de concebir los procesos evaluativos. A partir de lo anterior, se decidió adoptar el término de dimensiones, aceptando su acepción más amplia como cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno (Real Academia Española, 1984).

De esta primera etapa de trabajo se obtuvo la Guía que fue el primer instrumento aplicado, pensado con un carácter indicativo y con el propósito de captar las opiniones y sugerencias de los docentes sobre el tema.

La Guía, a través de tres bloques combina opciones abiertas y cerradas:

1) *En el primero de ellos se examina la disposición y/o expectativas del docente frente al proceso de evaluación.* Dadas

las distintas interpretaciones al respecto se consideró indispensable averiguar con los profesores este aspecto ya que así se conocería si se tendría que optar por mecanismos de valoración particulares o, al menos, tomar medidas diferentes, de aquéllos donde el proceso se ve como algo rutinario y/o indispensable. Igualmente, un conocimiento de las expectativas que despierta la evaluación permite contar con indicadores respecto de los grados de resistencia o apoyo que suscita tal iniciativa.

2) *En el segundo bloque se presenta la serie de dimensiones obtenidas de la revisión de los materiales.* Se pretendía dar al profesor una gama amplia de aspectos para que pudiera opinar, en un proceso de evaluación local.

Las dimensiones de la Guía se dividieron en tres apartados: planeación, desarrollo e impacto. En **planeación** están aquéllas que reconocen los antecedentes para llevar a cabo el trabajo docente, como la vocación, la preparación teórica y práctica, el dominio que se tiene de la materia y la actualización, entre otras.

En el segundo apartado, referente al **desarrollo**, es donde se concentra el mayor número de dimensiones, confluye la parte sustantiva del ejercicio y práctica docentes por su extensión, se subdividió en cuatro partes:

- a) Una, en la que se agruparon aquellas dimensiones que expresan el "ambiente del aprendizaje" creado en el aula, por ejemplo las actitudes de y hacia los alumnos, el clima afectivo y de apoyo o el cumplimiento de obligaciones.
- b) Otra, en la que se reúnen las dimensiones reflejantes de las "estrategias de exposición y conducción de clase" del docente, por ejemplo la manera y profundidad con la que aborda los temas o sus destrezas y habilidades para explicar y expresarse.
- c) La parte referente a "estrategias instruccionales formativas", en la que se agrupan las dimensiones en torno a las acciones o características del profesor para impartir su clase, como el dominio del contenido, la pertinencia y adecuación de su método de enseñanza, su forma de evaluación, el conocimiento que tiene de los estudiantes, entre otros.
- d) El "método de trabajo" adoptado por el profesor se refiere, básicamente, a los aspectos formales del cumplimiento de su trabajo, como su puntualidad y asistencia, infraestructura

que utiliza para realizar su labor, presentación del programa de la materia y formas de evaluación.

Dentro de las dimensiones incluidas se puede advertir una gran diversidad de puntos de vista respecto del quehacer docente; este aspecto resultó interesante de conservarlo ya que en ningún momento se pensó en dejar implícito en la Guía, algún paradigma o concepción particular del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que se pretendió dar amplitud para captar las preferencias de los profesores.

En el tercer y último apartado, **impacto**, se destacan las dimensiones que expresan los resultados o el producto del ejercicio docente. Por ejemplo, se incluyen procedimientos y criterios de evaluación, calificaciones, tipo de actitudes obtenidas, cumplimiento de metas y otras similares.

3) *En el último bloque de la Guía se exploró la opinión del docente respecto de los medios e instancias que deberían conducir el proceso de evaluación.* Especialmente se buscó precisar cuál es la mejor manera de conducirlo, a través de una presentación de las diferentes opciones que se han ensayado como la opinión de los alumnos, la evaluación de pares (colegas), el trabajo de comisiones especiales, etcétera. También se intentó averiguar la opinión general sobre si alguna de estas formas era vista como más conveniente para evaluar a la docencia, si se puede optar por una u otra o una combinación de diversos procedimientos y quiénes los llevarían a cabo. La guía completa se presenta en el anexo 1.

Aplicación de la Guía de evaluación de la docencia universitaria a los profesores

El segundo momento de trabajo lo constituyó la aplicación de la Guía de evaluación de la docencia universitaria a los profesores de los diferentes programas de posgrado de la Facultad de Psicología. Para conocer el universo de docentes que serían encuestados, se obtuvo un directorio proporcionado por la Secretaría de la propia División, que incluía a más de cien. Como una fuente de información adicional se solicitaron los horarios, correspondientes al semestre en curso, para verificar que no se presentaran omisiones y se pudiera localizar a los

académicos en sus salones de clase. Con estas dos fuentes de información se obtuvo un listado de 129 profesores, que constituyeron el universo de trabajo preliminar para aplicar los cuestionarios.

Posteriormente, se realizó una depuración de los directorios, para lo que se consultó con la Coordinación del posgrado con el objeto de no incluir a profesores que se encontraran en alguna comisión, licencia o sabático, quedando una población de 89 académicos. Sin embargo, al momento de iniciar el contacto, existieron diversos problemas de localización e incluso de negativas para contestar el cuestionario.

Estrategia del levantamiento de datos

Los encuestadores fueron capacitados en dos sesiones de trabajo conjunto con el equipo de investigación, durante estas reuniones se les aclaró la finalidad del trabajo y la lógica de construcción de la Guía. Asimismo, se les proporcionaron los materiales de apoyo escritos por el equipo donde se encuentran los objetivos de la investigación, metas y cuestionarios.

El total del universo de profesores a entrevistar fue dividido entre los encuestadores, quienes deberían localizar y concertar una cita con los profesores correspondientes. Una vez contactado, se llevaba a cabo la entrevista, teniendo como base la Guía. Por otras experiencias realizadas, se creyó conveniente que los encuestadores tomaran nota de las contestaciones. Sin embargo, hubo algunos profesores que pedían llevarse la Guía para contestarla por sí mismos.

Para llevar un control de las entrevistas realizadas, los encuestadores contaban con un formato de reporte de visitas, en el que se anotaron, en forma general, datos del profesor entrevistado, así como las condiciones del ambiente generado en la entrevistas, incluyendo los casos de rechazo.

Características de los profesores participantes

Finalmente, el total de profesores con los que se trabajó fue de 77, considerando aquéllos que aceptaron la entrevista (67) y aquéllos que no respondieron a la Guía o no la devolvieron

al encuestador (10). Las características generales de la planta de académicos fueron: 62.7% mujeres y 35.8% hombres (gráfica 1).

Gráfica 1



El tipo de nombramiento de los profesores fue 4.5% de investigadores, 67.2% de profesores, 3% de técnicos académicos y 20.9% de profesores de asignatura (gráfica 2).

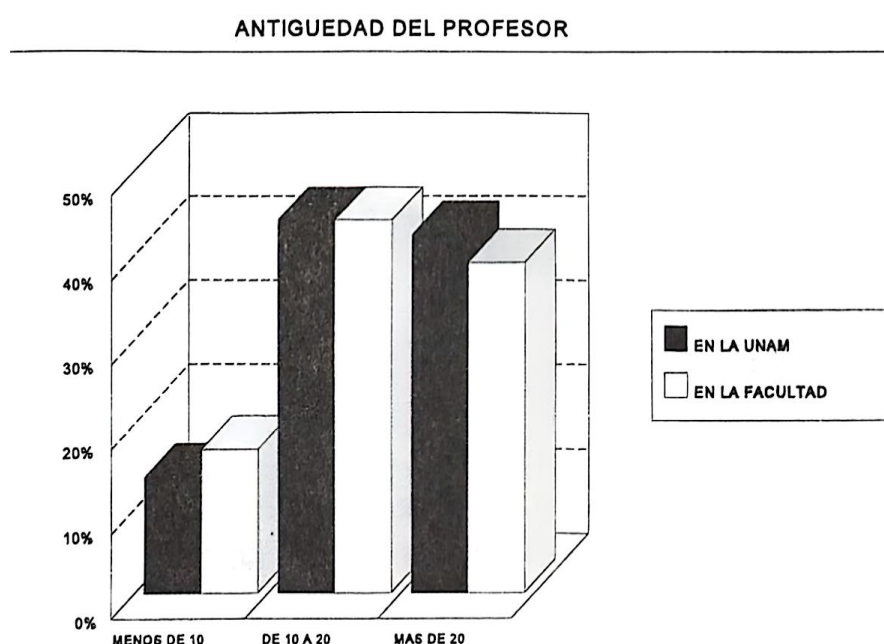
Gráfica 2



Con respecto al tiempo contratado por la institución: 6% de medio tiempo, 67.2% tiempo completo y 26.9% por horas. De los participantes en la encuesta, el 58.2% poseían la definitividad en su plaza, 20.9% tenían un nombramiento como interino y 20.9% están contratados por horas, las que varían entre dos y diez.

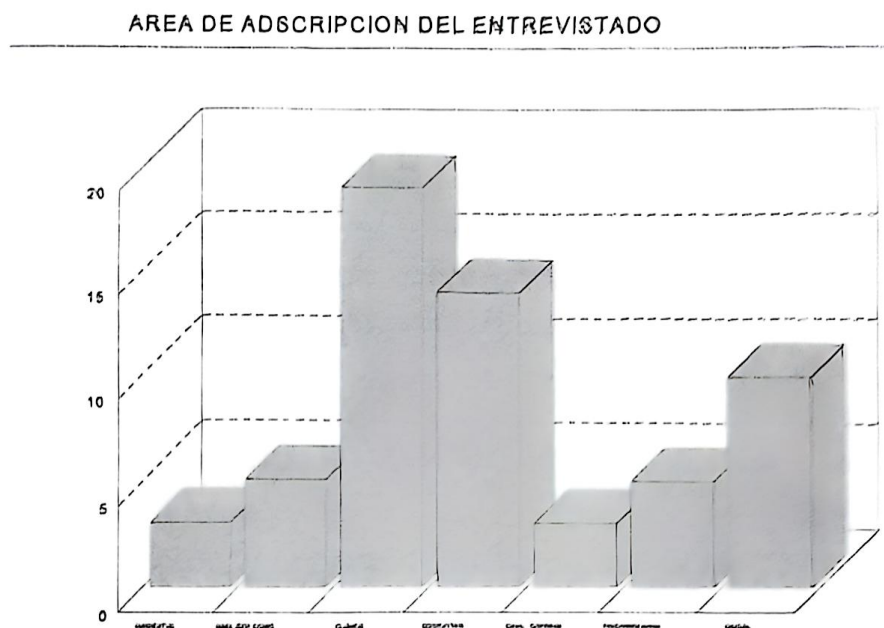
En cuanto a la antigüedad, tanto en la institución como en la Facultad: el 13.4% tienen menos de 10 años en la Universidad; el 29.9%, entre 10 y 20 años; el 31.3% más de 20 años y el 25.4% no contestaron la pregunta; en la Facultad el 10.4%, tiene menos de 10 años; el 40.3% entre 10 y 20 años; el 28.4%, más de 20 años; y el 20.9 no contestaron a la pregunta (gráfica 3).

Gráfica 3



Por último, los profesores participantes en la investigación pertenecían a las siguientes maestrías: Psicología clínica, 34.3%; Educativa 22.4%; Social 16.4%; Análisis experimental de la conducta 7.5%; Ambiental 6.0%; Psicobiología 7.5% y Psicología general experimental 6% (gráfica 4).

Gráfica 4



Productos obtenidos de la Guía de evaluación de la docencia universitaria

La Guía fue aplicada durante las dos primeras semanas del mes de enero de 1995. Con ella se logró contar con información valiosa sobre la forma en la que los profesores consideran, según su experiencia y contexto, debería llevarse a cabo la evaluación de la docencia.

En relación con el primer apartado de la Guía, que indaga sobre el clima institucional para desarrollar un proceso de evaluación, conviene destacar que según los resultados obtenidos, los profesores reconocen la importancia de evaluar su trabajo y expresan su disposición a participar en este proceso pues, en el primer caso, un 82.72% lo consideró como "muy importante" y poco más del 90% anotó las opciones de "totalmente" y "de acuerdo" en torno a su disposición a participar.

A la pregunta de si es evaluado el trabajo docente, dos tercios de los profesores respondieron afirmativamente. Asimismo, la mayoría reporta que ello se realiza a través de cuestionarios aplicados a los estudiantes y de informes a la administración. Sus opiniones se dividen en el grado de satisfacción con el mecanismo de evaluación empleado, pues unos consideran que "la mayoría de las veces" y otros "algunas de las ocasiones".

En la pregunta sobre cuál consideran que debe ser el propósito al evaluar la docencia, casi la totalidad respondió que debería "mejorar el desempeño de su trabajo"; coincide esta manera de responder con las expectativas en torno al proceso, pues la mayor parte reportó que esperan una retroalimentación en el desempeño de su trabajo. Las opiniones respecto de la periodicidad de la evaluación se dividen entre un 69% que seleccionó "al final de cada curso" y un 20% "cada año", los periodos previstos de trabajo son semestrales.

En el segundo apartado del cuestionario, se presentaron 70 dimensiones utilizadas para evaluar la docencia, en sus diferentes momentos: planeación, desarrollo e impacto. Aquí se preguntaba a los profesores su opinión respecto del grado de importancia que cada una de las dimensiones tenían; sus preferencias podían expresarlas en opciones que iban de "muy importante" hasta "no se aplica". Las dimensiones seleccionadas con la primer opción por más del 60% de los profesores fueron las siguientes:

1. Capacidad académica
2. Preparación teórica
3. Preparación práctica
4. Actualización (planeación)
5. Dominio de la materia (planeación)
6. Expectativas y objetivos del curso
7. Organización y preparación de la clase
8. Comunicación en el aula
9. Fomento de discusión en clase
10. Orientación hacia metas formativas
11. Profundidad en la cobertura de los temas
12. Claridad en la exposición
13. Relevancia de los contenidos (desarrollo)
14. Dominio de la materia
15. Claridad de organización, interpretación y explicación
16. Actualización (desarrollo)
17. Enseñanza reflexiva
18. Bibliografía del curso
19. Relevancia de los contenidos (impacto)
20. Desarrollo de responsabilidades profesionales
21. Orientación hacia metas formativas

Los resultados obtenidos sobre las instancias, mecanismos y medios que serían deseables para poner en marcha un proceso de evaluación indicaron, con respecto a la conducción del proceso, cerca de la mitad opinó que debería ser encabezada por una "comisión especial con participación externa" un 38% a través de "órganos colegiados" y un 30% que fuese una "comisión especial interna". En lo que se refiere a las personas participantes, en orden de prioridad destacaron primero a los "estudiantes", en seguida a los propios "colegas", después la "autoevaluación" y al final a los "directivos".

Con respecto a los medios que consideran más adecuados para realizar una evaluación, poco más de la mitad opinó que son los "cuestionarios aplicados a los alumnos", posteriormente se encontró la preferencia por la "observación directa de la clase" y la "autoevaluación".

Dado que uno de los principales objetivos de la investigación era detectar las dimensiones que los profesores consideraban como más significativas para evaluar la docencia, se trató de precisar las asociaciones entre variables. Es decir, conocer si las contestaciones de los profesores presentaban un patrón de respuesta en el que existiera una asociación entre determinadas variables consideradas.

Por lo anterior, se pensó en buscar una reagrupación de elementos mediante el análisis factorial, que es un procedimiento por el que se toma un gran número de variables y se investiga para ver si tienen un pequeño número de factores en común que expliquen su correlación. Tomando como base esas variables que obtuvieron respuestas superiores al 60%, se encontró que, efectivamente, se presentan asociaciones entre grupos, las que pueden ser de interés para el estudio.

De la totalidad de evaluaciones surgieron seis factores, a partir de la rotación Varimax, que son excluyentes entre sí, formados por los grupos que se presentan en la tabla 1. Cada grupo está conformado, principalmente, por las dimensiones que se especifican en ellos.⁴

El análisis factorial convergió a trece interacciones y en forma conjunta los seis factores explican el 69% de la varianza, esto es el 69% del fenómeno **estudiado**.

Tabla 1

Factor	DIMENSIONES	Peso factorial	Varianza explicada
1	Preparación teórica Preparación práctica Actualización	6.51	31.0
2	Orientación hacia metas formativas (desarrollo) Claridad de organización, interpretación y explicación Relevancia de los contenidos Orientación hacia metas formativas (impacto)	2.06	9.8
3	Expectativas y objetivos del curso Organización y preparación de la clase	1.74	8.3
4	Enseñanza reflexiva Bibliografía del curso	1.56	7.4
5	Profundidad en la cobertura de los temas Dominio de la materia	1.40	6.7
6	Comunicación en el aula Desarrollo y responsabilidad profesionales	1.20	5.7

La interpretación general de lo anterior debe ser en el sentido de conceptualizar cada factor como una unidad que los entrevistados definen con base en sus evaluaciones. De acuerdo con los resultados, es conveniente agrupar los elementos que se presentaron por separado en el cuestionario en una sola categoría, definida con base en los elementos de cada factor y, para construir el mecanismo de evaluación, considerar principalmente a los seis grupos definidos por los factores.

Es importante mencionar que se llevaron a cabo análisis estadísticos paramétricos, en particular la Prueba "t", con la

finalidad de analizar si dependiendo del sexo, antigüedad y/o programa al que se encontraran adscritos los profesores, señalaban diferencias en cuanto a las formas y dimensiones que serían pertinentes evaluar en cada contexto. De manera general se encontró que al trabajar la prueba con un nivel de significancia de 0.05, no hubo mayores diferencias entre los grupos, que estuvieran asociadas a las variables antes citadas, por lo que a lo largo de la investigación se tomó la decisión de elaborar un solo instrumento de evaluación.

Construcción del instrumento derivado de la opinión de los profesores

Con los resultados obtenidos de la aplicación de la Guía, se procedió a construir un cuestionario que sería aplicado a los estudiantes al final del curso (semestre 96-2). Esta fase estuvo orientada directamente por la opinión de los profesores; el trabajo consistió en regresar al material bibliográfico, base de la Guía, para identificar si los autores analizados proponían items de evaluación para las dimensiones seleccionadas por los maestros según el análisis factorial. De esta forma, el equipo se dio a la tarea de recuperar los materiales⁵ para extraer las preguntas o elaborarlas de acuerdo con el contexto del posgrado. Cuando las dimensiones seleccionadas no contaban con reactivos propios, se identificaron otros autores con propuestas afines; los reactivos, por lo general, fueron ligeramente modificados en su redacción.

Las dimensiones seleccionadas por los maestros de la Facultad de Psicología, coinciden con las estudiadas y probadas por investigadores que han dirigido su interés a la búsqueda de elementos para evaluar la docencia como una forma de propiciar la retroalimentación y el mejoramiento de esta tarea vital en la vida académica universitaria.

Es importante resaltar que la selección de los profesores de las diferentes dimensiones para evaluar la docencia, coinciden en gran medida con diversos trabajos desarrollados y reportados en la literatura nacional e internacional, es decir, existe cierta coincidencia en la comunidad científica respecto de los indicadores para evaluar dicha actividad.

Entrevistas con profesores (jueces) para corregir el cuestionario

En la construcción del cuestionario para estudiantes, se recurrió a diez profesores para efectuar la validación por jueces. El criterio de selección fue que en la primera etapa (aplicación de la Guía) hubieran mostrado, al decir de los encuestadores, buena disposición y opiniones críticas hacia el trabajo.

Estas entrevistas las efectuaron los miembros del equipo de investigación; los contactos se establecieron de manera personal y se realizaron en los tiempos y lugares acordados.

A partir de los comentarios recogidos, se hicieron modificaciones al cuestionario en dos sentidos. El primero, básicamente referido a cuestionamientos sobre la redacción y la claridad de los reactivos. El segundo incluyó sugerencias en cuanto a la pertinencia de las preguntas en relación con los intervalos de respuesta y la distancia entre las opciones.

Construcción del cuestionario de evaluación de la docencia universitaria

A partir de la revisión de los materiales bibliográficos se construyó un cuestionario que sería contestado por los estudiantes al finalizar cada curso. Este instrumento abarcó las siguientes dimensiones de la docencia universitaria:

- I. Preparación teórica (2 reactivos)
- II. Preparación práctica (2 reactivos)
- III. Actualización (2 reactivos)
- IV. Orientación hacia metas formativas (desarrollo) (2 reactivos)
- V. Orientación hacia metas formativas (impacto) (2 reactivos)
- VI. Claridad de organización, interpretación y explicación (2 reactivos)
- VII. Relevancia de los contenidos (2 reactivos)
- VIII. Expectativas y objetivos del curso (2 reactivos)
- IX. Organización y preparación de la clase (2 reactivos)
- X. Enseñanza reflexiva (2 reactivos)
- XI. Bibliografía del curso (2 reactivos)
- XII. Profundidad de la cobertura del tema (2 reactivos)

- XIII. Dominio de la materia (planeación) (1 reactivo)
- XIV. Dominio de la materia (desarrollo) (2 reactivos)
- XV. Comunicación en el aula (2 reactivos)
- XVI. Desarrollo y responsabilidad profesional (2 reactivos)

El instrumento se conformó por 31 reactivos, con una sección al inicio donde se pedía al estudiante que indicara el nombre del programa que cursa, el semestre, la materia y el profesor al que se está evaluando. También se incluía una sección de instrucciones y se indicaba que su participación era anónima. El instrumento, en su versión final, se presenta en el anexo 2.

Aplicación del cuestionario

La aplicación del cuestionario se efectuó durante las dos últimas semanas del mes de mayo de 1996. Los alumnos fueron localizados en las aulas de acuerdo a los horarios establecidos por la División de Estudios de Posgrado.

Los aplicadores del instrumento contaron con una carta de presentación de los responsables del proyecto dirigida al profesor de la materia, en la que se establecía el tipo de colaboración solicitada y la petición de autorización para efectuar la aplicación. En caso de que el profesor se negara, el aplicador se retiraba del grupo.

El total de alumnos que respondieron el instrumento fue de 147, de los 434 reportados por la Coordinación de Estudios de Posgrado inscritos para el semestre 96-2. El total de profesores involucrados en la aplicación fue de 43. Cabe señalar que la relación profesor-estudiantes fue variable; en ocasiones un alumno evaluó a un solo profesor, mientras que en otros casos lo hicieron 8 o 9 estudiantes. Esta situación se dio debido a que en los programas de posgrado, la enseñanza es de tipo tutorial por lo que no es raro encontrar profesores con un solo estudiante asignado.

Los 147 estudiantes que respondieron el instrumento pertenecían a los siguientes programas: Psicología Clínica, 21; Educativa, 76; Experimental con énfasis en salud, 32; Social-Ambiental y Psicobiología, 12 y General experimental, 6.

Los profesores evaluados, a través del cuestionario contestado por los estudiantes, pertenecían a las siguientes áreas: Psicología educativa, 9; Clínica, 18; General experimental con énfasis en salud, 6; Social-Ambiental y Psicobiología, 5 y General experimental, 5.

El objetivo de aplicar el instrumento en una versión preliminar, fue obtener una primera valoración derivada de su puesta en marcha y detectar las modificaciones que fueran sugeridas como necesarias.

Análisis de confiabilidad

Con la finalidad de conocer la consistencia interna del instrumento, se realizaron dos pruebas de confiabilidad. Para la de Guttman en mitades (*split-half*) se obtuvo un puntaje de 0.928 para la prueba completa; en la primera mitad (16 ítems) el puntaje fue de 0.962 y para la segunda (15 ítems) 0.812. Posteriormente, se obtuvo el Alfa de Cronbach, donde el puntaje fue de 0.939.

Los puntajes mencionados indican que el instrumento cuenta con niveles aceptables de confiabilidad, lo que establece una alta consistencia interna relacionada con la variable latente que se pretende medir.

Análisis factorial

Considerando el anterior análisis, los factores que componen la prueba se etiquetaron a partir de los reactivos que se integraron.

Factor 1: Pertinencia de las acciones docentes

Preguntas:

2. El (la) docente fundamenta teóricamente sus clases
12. Las ideas presentadas en clase están lógicamente secuenciadas
13. El (la) docente trata de que el programa cumpla con los aspectos importantes de la clase
14. Los contenidos vistos en clase son pertinentes para la comprensión del tópico
15. El (la) docente cubre en sus clases todo el programa

- 17. A lo largo del curso el (la) docente demostró que preparaba la clase
- 18. Están adecuadamente distribuidos en el semestre las actividades del curso
- 22. La bibliografía del curso está correctamente secuenciada
- 23. En clase se propicia que los temas sean analizados
- 24. El (la) docente explica con suficiencia los temas relativos al curso
- 25. El (la) docente muestra dominio de la materia
- 27. Al contestar las preguntas en clase, son explícitas las respuestas del (la) docente

Factor 2: Claridad de la enseñanza

Preguntas:

- 3. El (la) docente propicia la aplicación de los conocimientos del curso
- 7. El (la) docente señala aplicaciones de los conocimientos para el trabajo profesional
- 8. A lo largo del curso, el (la) docente explica claramente qué espera que aprendas
- 11. Las clases del (a) docente son claras

Factor 3: Eficiencia de la enseñanza

Preguntas:

- 4. Es efectiva la enseñanza práctica que te imparten.
- 5. En la información de la clase que maneja el (la) docente incorpora conocimientos recientes.
- 10. El programa que propone el (la) docente cubre tus necesidades como estudiante.
- 19. Las explicaciones del (la) docente promueven la vinculación de la práctica con la teoría.

La prueba dio un total de 20 reactivos desglosados de la siguiente manera: factor 1, con 12 reactivos; factor 2, con 4 y factor 3, con 4.

Los reactivos eliminados fueron: 1, 6, 9, 16, 20, 21, 26, 28, 29, 30 y 31.

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario a los alumnos se puede decir que el instrumento

construido es confiable y puede ser usado para evaluar la docencia universitaria en el contexto particular del trabajo. Asimismo el análisis factorial permite detectar cuáles son los reactivos que han de conformar la prueba y los diferentes factores en los que se agrupan. De esta manera, el instrumento se constituye de 20 reactivos agrupados en tres dimensiones de la docencia.

Conclusiones

El propósito central de detectar los elementos a considerar en la evaluación de la docencia, en la División de Estudios de Posgrado, se alcanzó plenamente. De la misma manera, se respetó la intención de diseñar una propuesta evaluativa orientada, principalmente, por la opinión de los profesores involucrados. En este sentido, el trabajo muestra que es posible continuar el recorrido por la búsqueda de formas de evaluación que respondan a las condiciones y particularidades de las diversas situaciones de enseñanza.

La utilización de la Guía para recoger la opinión de los profesores parece un medio idóneo, en la medida que ofrece una gama amplia de dimensiones empleadas en la evaluación de la docencia; el hecho de que de 70 fueran escogidas, mayoritariamente, 21 de ellas, sugiere que es posible detectar aquellos elementos reconocidos localmente como importantes para la evaluación.

La expresión de la anuencia mayoritaria de los académicos por participar en los procesos de evaluación y la consistencia de sus opiniones, también apuntan en el sentido de que es posible desarrollar experiencias evaluativas con la participación de los profesores y que, a largo plazo, se pueda contar con instrumentos de evaluación adecuados a los contextos específicos.

Llama la atención que las opiniones de los académicos se enfocaron a señalar a las comisiones especiales, como los agentes principales y a los cuestionarios contestados por los estudiantes, como el medio más indicado para evaluar la docencia. Como se trata del personal de la Facultad de Psicología, disciplina cercana al ámbito de la educación, se pensó que la autoevaluación u observación directa en clase podrían tener una mayor acogida; contrario a la expectativa, las opiniones se aglutinaron en las opciones más conocidas. Este hecho,

quizá, habla de la incipiente tradición, en nuestros contextos institucionales, de la cultura de la evaluación y en la necesidad de dar a conocer a los profesores otras experiencias innovadoras sobre el tema.

Otro aspecto interesante que se presentó fue el hecho de que las dimensiones seleccionadas por los profesores, no mostraron diferencias en cuanto a los distintos programas de formación en el posgrado; nuevamente la expectativa inicial apuntaba a encontrar preferencias diferenciadas por programa. Ante este hecho surge la duda del efecto de influencia del medio empleado (el cuestionario) para recoger la opinión de los docentes y de la inconsistencia para distinguir entre el deber ser y las propias preferencias, derivadas del contexto, de quienes contestaron el cuestionario.

El análisis de la versión preeliminar del cuestionario, elaborado con la opinión de los maestros, permitió un acercamiento más profundo con algunos de ellos. La información recabada mediante este procedimiento, además de lograr el mejoramiento del instrumento en sus aspectos formales, dejó al descubierto otras inquietudes. La primera de ellas tenía que ver con la impresión de que no correspondía a la especificidad de los programas del posgrado. Cuando se aclaraba todo el procedimiento a través del cual se había llegado a esta versión, las dudas recaían, nuevamente, hacia la influencia ejercida por las concepciones "ideales" sobre el ejercicio de la docencia y la resistencia por expresar opiniones sobre las prácticas reales. Otra preocupación se manifestó sobre el conocimiento de los resultados de la evaluación y sobre las acciones que, institucionalmente, se desplegarían en función de dichos resultados.

La aplicación del cuestionario a los estudiantes y el análisis factorial de los resultados, permitieron una mayor depuración. Con la puesta a prueba del instrumento se cuenta con una versión que podrá completarse con el cuestionario para valorar la actividad en la enseñanza tutorial⁶ y de esta forma atender al señalamiento de una mayor adecuación del instrumento a las condiciones del posgrado.

Perspectivas

Al desarrollar el tema de la evaluación de la docencia universitaria ha sido necesario recordar su vinculación con asuntos polémicos

como la autonomía, la libertad de cátedra, el proyecto educativo y las funciones de la docencia. Cuando se habla de evaluación, necesariamente se entra al terreno de la política, ¿quién evalúa?, ¿cómo?, ¿cuando?, ¿para qué? Son preguntas que ponen de manifiesto la naturaleza social de la actividad que no se agota con la atención a sus aspectos técnicos.

Con la experiencia que hemos presentado dejamos de manifiesto que es crucial el planteamiento de los propósitos de la evaluación. En la medida en que exista un compromiso con el mejoramiento de la actividad, deberá cubrirse la especificidad de la situación evaluada, para que efectivamente retroalimente la actividad. De lo contrario, un medio que sólo informe genéricamente, en el mejor de los casos podrá cumplir la función de control administrativo, actividad también necesaria en el funcionamiento institucional. Sin embargo, será de mucha ayuda iniciar un proceso de evaluación dejando en claro, tanto a los diseñadores como a los participantes, su propósito central.

Los cuestionarios generalmente empleados asumen, de manera explícita o implícita, un modelo de docente por lo que al intentar realizar la evaluación será necesario preguntarse si el modelo impulsado corresponde a la situación que se requiere. Esto último, por los efectos de orientación de las actividades que ejercen dicho procesos. La pregunta ¿qué es un buen profesor? debiera complementarse con otra, ¿cuáles son las condiciones que favorecen el aprendizaje?

Otro aspecto crucial es la distinción de los procesos evaluativos asociados a diferentes propósitos: compensación salarial, premios o mejoramiento de la actividad. Cada uno de ellos obligará a diferentes estrategias y medios para ponerlos en marcha.

Finalmente, abandonar el peso del mejoramiento de la actividad en la evaluación de los individuos y, principalmente, en una sola de sus funciones, deja mucho que desear respecto del conocimiento disponible de las dificultades del cambio o la transformación de las organizaciones sociales complejas.

Notas

¹ Los participantes en el proyecto fueron: Alejandro Canales Sánchez, Leticia Rodríguez Segura, Rocío Paez y Elvira Gordillo.

² Asesoría Socioestadística Organizacional, SA de CV, Manuel Payno núm. 69-3, col. Obrera CP 06800, México, DF, tel. 578-43-47.

³ Los documentos revisados para elaborar la Guía se encuentran marcados en la bibliografía básica con un asterisco (*).

⁴ En todos los casos se encontraron correlaciones positivas superiores a 0.7.

⁵ Los materiales que sirvieron para dar sustento a los reactivos incluidos en el cuestionario para estudiantes se encuentran marcados en la bibliografía, tanto básica como complementaria, con una cruz (+).

⁶ El informe completo de este trabajo se presenta en la siguiente sección de este libro.

Bibliografía

Básica

Amin, E. M. (1994). "Gender as a discriminating factor in the evaluation of teaching", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 19, núm. 2, 135-142.

Angeles, O. (1993). "El Comité Nacional de Evaluación de Francia". *Evaluación Educativa*, núm. 11, CIEES-CONAEVA.

Arredondo, V. (1991). "¿A dónde debe conducir la evaluación de la educación Superior?" *Revista de la Educación Superior*, vol. XX, núm. 3, 159-171.

Arredondo, V. (1995). *Papel y perspectiva de la universidad*, colecc. Temas de Hoy, núm. 4, México: ANUIES.

* Arias, G. F. (1984). "El inventario de Comportamientos Docentes (ICD): un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza", *Perfiles Educativos*, núm. 4, enero-marzo, 14-22.

Astin, A. (1992). ¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad? *Evaluación Educativa*, núm. 4, CIEES-CONAEVA, 1-14.

Ayarza, H. (1995). "Evaluación de la educación superior como estrategia para el cambio". *Universidades*, núm. 9, enero-junio, 29-37.

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

- De Ketele, J.M. y Roegiers X. (1992). "Le recueil d'informations, l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche: serveurs et maîtres", en: AFIRSE (1992). *Les Evaluations*. AFIRSE/PUM, 143-161.
- * + Etxegaray, F. y Sanz, I. (1991). "La evaluación de la docencia del profesorado universitario", *Investigación en la Escuela*, núm. 15, 67-81.
- * Girón, H.B.; Urbina, S.J. y Jurado, G. I. (1989). "La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil", en: Urbina, S. J. (comp.) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México: UNAM.
- L'Ecuyer, J. (1995). "Evaluación en la educación superior: un instrumento para el cambio y consideración". *Universidades*, núm. 9, enero-junio, 23-28.
- Marsh, W. H. (1982). "SEEQ: a reliable, valid, and useful instrument for collecting students evaluation of university teaching" *British Journal of Educational Psychology*, vol. 52, 77-95.
- Martínez Rizo, F. (1991). "Sugerencias para la evaluación de las instituciones de Educación Superior". *Revista de la Educación Superior*, vol. xx, núm. 3, 121-133.
- Neave, G. (1990). "La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa occidental 1986-1988". *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 5, otoño, 4-16.
- * + Ortega, A. P. (1989). "La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo", en: Urbina, S. J. (comp.) *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México: UNAM.
- Real Academia Española (1984). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rockwell, E. (1994). "La etnografía como conocimiento local", en: Rueda M. Delgado G. y Jacobo Z. (coordinadores). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. Universidad Nacional Autónoma de México y University of New Mexico.
- Rueda, M. (1994). "La evaluación del trabajo docente a nivel universitario: la evaluación de la docencia". *Primer simposio regional sobre investigación educativa*. Universidad Autónoma de Yucatán.

- Rueda, M. (1994 a). "La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza a nivel universitario", en: Rueda M. Delgado G. y Jacobo Z. (coordinadores). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. Universidad Nacional Autónoma de México y University of New Mexico.
- * + Sánchez, S., J. J. y Martínez-Guerrero, J. I. (1993). "Diagnóstico y realimentación del desempeño docente mediante evaluaciones de alumnos", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 10, núm. 2, 153-173.
- Scriven, M. (1988). "The validity of student ratings", *Instructional Evaluation*, vol. 9, núm. 2, 5-27.
- * + Tejedor, F. J. y Montero, M. L. (1990). "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario", *Revista Española de Pedagogía*, año XLVIII, núm. 186, 259-279.

Complementaria

- Aguilar, S. G. (1991). "Evaluación de docentes: un problema abierto", *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, 12-13.
- Abrami, C. P. (1988). "SEEQ and Ye Shall Find: a review of Marsh's students evaluations of university teaching", *Instructional Evaluation*, vol. 9, núm. 2:19-27.
- Abrami, C. P., Leventhal, L. y Dickens, J.M. (1981). "Multidimensionality of students ratings of instruction", *Instructional Evaluation*, vol. 6, núm. 1, 12-17.
- * Andrews, E. T. y Barnes, S. (1990). "Assessment of teaching", en Robert, W. Houston (ed.), Haberman, Martin & Sikula, John (ass. ed.) *Handbook of Research on Teacher Education: a project of the association of teacher educators*, New York: McMillan Publishing Company, 569-598.
- Angelo, T. A. y Cross, P. K. (1993). "Teaching goals inventory and self-scorable worksheet techniques", en: Angelo, T. A. y Cross, P. K., *Classroom Assessment Techniques*, EUA: Jossey-Bass Publishers, 393-406.
- Apodaka P. Arbizu F. Grao J. Hornilla T. y Olalde C. (1990). "Experiencias evaluativas en la universidad del País Vasco: consideraciones en torno a la puesta en marcha de un

- proceso", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 186, 327-336.
- Ardoino J. y Berger G. (1989). *D' une Evaluation en miettes á une évaluation en acte*, París: Editions Matrice-ANDSHA.
- Arredondo, A. A. V. (1992). "La estrategia general de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior: Resultados preliminares", en: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países*, SEP, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, 157-170.
- Arreola, A. R. (1986). "Evaluating the dimensions of teaching", *Instructional Evaluation*, vol. 8, núm. 2, 4-12.
- Arubayi, E. (1987). "Improvement of instruction and teacher effectiveness: are student ratings reliable and valid?", *Higher Education*, vol. 16, 267-278.
- Bannwitz, A. y Luthardt, H. (1988). "Efectividad del proceso docente", *La educación Superior Contemporánea*, vol. 4, núm. 64; 195-205.
- Barojas, J. y Malo, S. (1982). "Criterios de calidad y evaluación del posgrado: experiencia de un grupo de trabajo", *Revista de la Educación Superior*, núm. 42, abril-junio, 59-72.
- Beard, R. (1974). "Valoración de la enseñanza" en: Beard, Ruth, *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria: Tratado de ciencias pedagógicas*, Barcelona: Oikos-taus,
- Bienaymé, A. (1992). "Problemas de la educación superior francesa: la evaluación como una necesidad y una ayuda para el mejoramiento de la calidad", en: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países*, SEP, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, 39-44.
- Blazquez E., F. (1990). "Problemas, métodos y sentido de la evaluación docente universitaria", *Campo Abierto*, núm. 7, 725.
- Bond, L. S. (1992). "Evaluación del desempeño académico en las universidades canadienses: perspectivas y resultados", en: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países*, SEP, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, 149-155.

- Brunner, R. J. J. (s/f). "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato", serie *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*, núm. 12, CIEES-CONAEVA, 1-4.
- Busch, C. J. y Jaeger, M. R. (1990). "Influence of type of judge, normative information and discussion on standards recommended for the national teacher examinations", *Journal of Educational Measurement*, vol. 27, núm. 2, 145-163.
- Carrión, C., (1992) C. "Guía metodológica para la evaluación de los currícula de licenciatura", *Evaluación Educativa*, núm. 5, CIEES, CONAEVA, 1-8.
- Casillas, M.A. (1992). "Notas sobre la evaluación y la planeación de la educación superior en México", en: *Planeación y Evaluación de la Universidad Pública en México*, UAM-Xochimilco, 33-120.
- Calvo de Mora, M. J. y Marín, G. C. (1993). "La evaluación o el oficio del diálogo: una crítica a la evaluación oficial", *Investigación en la Escuela*, núm. 19; 39-55.
- Canelos, (1985). "Teaching and course evaluation procedures: a literature review of current research". *Journal of Instructional Psychology*, vol. 12, núm. 4, 187-195.
- Centra, A. J. (1982). "Assessable instructional outcomes", *Instructional Evaluation*, vol. 6, núm. 2, 7-12.
- Centra, A. J. (1993). *Faculty evaluation and faculty development in higher education*, 155-179.
- Chaves De Rezende Martins, R. (1992). "El sistema de seguimiento y evaluación de la CAPES: notas críticas sobre su evolución", en: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior: experiencias en distintos países*, SEP, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, 63-74.
- Cid, C. R. y De la Garza V., E.L. (1993). "Evaluación de la función docente", ponencia presentada en el *Tercer Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, México, DF, 189-200.
- Cruse, B. D. (1987). "Student evaluations and the university professor: caveat professor", *Higher Education*, vol. 16, 723-737.

- De Ibarrola, M. (1991). "La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo *sui géneris* de la educación superior en México", *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, 7-11.
- Denek, K. y Gnitecki, J. (1984). "Criterios e indicadores de la valoración del rendimiento docente en la educación superior", *La Educación Superior Contemporánea*, vol. 2, núm. 46, 55-89.
- Díaz Barriga, A. (1993). "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal", *Revista de la Educación Superior*, vol. xxii(4), núm. 88, 81-101.
- * + Díaz del V., L.; Gómez E., A. Rittershussen K., S. y Rodríguez R., E. (1992). "Hacia un perfil de la acción docente efectiva". *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 149, 89-100.
- Delandshere, G. (1994). "The assessment of teachers in the United States", *Assessment in Education*, vol. 1, núm. 1, 95-113.
- Dressel, I. P. (1978). "Evaluation", en: *The International Encyclopedia of Higher Education*, vol. 4, Jossey-Bass Publishers, 1480-1481.
- Dunkin, J.M. y Precians, P. R. (1992). "Award-winning university teachers concepts of teaching". *Higher Education*, vol. 24, 483-502.
- Duhamel, R.; Cyze, M.; Lamacraft, G. y Rutherford, C. (1981). "The evaluation of principals", *Education Canada*, Summer/été, 20-27.
- Faxas F., Y Arrechavaleta G., N. (1989). "Algunas características acerca de la elevación de la calificación del personal docente durante el quinquenio 1981-1985", *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. ix, núm. 2: 197-207.
- Fernández L., A. (1991). "La evaluación del trabajo académico". *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, 14-17.
- Flewelling, J.; Gagné, A. y Lewin, L. (1994). "Testing teacher proficiency: developing a framework for a communicative language proficiency test", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 19, núm. 2, 91-108.
- Frey, W. P. (1982) Components of teaching, *Instructional Evaluation*, vol. 7, núm. 1, 3-10.

- Gago Huguet, A. (1992). "Comparecencia del Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados", México, DF.
- Gago Huguet, A. (1992). "Algunas perspectivas en la evaluación de la educación superior en México", en: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países*, SEP, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, 171-175.
- Galaz, J.; Lizárraga, A.; Castro, M. L. y Villaseñor, M. G. (1993). "La evaluación de los cursos por la opinión del estudiante: una propuesta metodológica", ponencia presentada en el *Tercer Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, México, DF, octubre.
- Galluzzo, R. G. y Craig, R. J. (1990). "Evaluation of preservice teacher education programs", en: Robert, W. Houston (ed.), Haberman, Martin & Sikula, John (ass. ed.) *Handbook of Research on Teacher Education: a project of the association of teacher educators*, New York: McMillan Publishing Company, 599-616.
- García J., E. (1988). "Una teoría práctica sobre la evaluación", *Revista de Educación*, núm. 287, 233-253.
- Gaski, F. J. (1987). "On 'Construct validity of measures of college teaching effectiveness", *Journal of Educational Psychology*, vol. 79, núm. 3, 326-330.
- Gil, A. M.; De Garay, S. A.; Grediaga, K. R.; Péres, F. L.; Casillas, A. M. A. y Rondera, L. N. (1992) *Académico: un botón de muestra*, UAM-A, 197.
- Gillmore, M. G. (1982). "AAUP statement on teaching evaluation using multiple indicators: direct observation of teaching", *Instructional Evaluation*, vol. 6, núm. 2, 13-16.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (compiladores) (1985). *La evaluación: su teoría y su práctica*. Cuadernos de Educación, Venezuela.
- González, G. R. (1992). "La experiencia colombiana en materia de evaluación de la educación superior", en: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países*, SEP, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, 53-61.

- Gray De, J. P. (Ed.) (1989). *Achieving assessment goals using evaluation techniques*, California: The Jossey-Bass Higher Education Series, 124.
- Greenwood, E. G. (1986). "Note on student learning and student ratings", *Instructional Evaluation*, vol. 8, núm. 2, 29-31.
- Gruender, D. (1982). "Academic freedom and student evaluation", *Instructional Evaluation*, vol. 6, núm. 2, 3-6.
- * Hagborg, J. W. (1994). "Student and teacher perceptions of classroom instructional methods and evaluation procedures", *Evaluation and Program Planning*, vol. 17, núm. 3: 257-260.
- Harvey, J.; Hayden, M. y Thompson, J. (1994). "The development of an instrument for the evaluation of some aspects of the taught component of an advanced courses module for teachers in international schools", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 19, núm. 2, 75-89.
- * + Hollins, R. E. (1993). "Assessing teacher competence for diverse populations", *Theory into Practice*, vol. 32, núm. 2, 93-98.
- Hort, L. y Oxley, H. (1992). "Academic perceptions of their roles and post the new higher education policy", *The Australian Universities Review*, vol. 35, núm. 2, 13-16.
- Husbands, T.C. y Fosh, P. (1993). "Students evaluation of teaching in higher education: experiences from four European countries and some implications of the practice" (1), *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 18, núm. 2, 95-114.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1990). "Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 186, 239-257.
- Inspectora de su Majestad Británica (1992). "Lineamientos para quienes están involucrados en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades", *Evaluación Educativa*, núm. 1, CIEES, CONAEVA, 1-4.
- Krotz, E. (1992). *La problemática de la evaluación académica*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán, 117.
- Landsheere, De. G. (1980) "La evaluación de los enseñantes", en: Debesse, M. y Mialaret, G. *La función docente*, Barcelona: Oikos-tau, 123-166.

- Llarena de Thierry, R. (1991). "Evaluación del personal académico". *Perfiles educativos*, núm. 53-54, 18-29.
- Llarena de Thierry, R. (1994). La evaluación de la educación superior en México, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVIII (1), núm. 89, enero-marzo, 37-62.
- Marsh, W. H. (1977). "Evaluación de la enseñanza por los estudiantes", *The International Encyclopedia of Higher Education*, vol. 4, Jossey-Bass Publishers, vol. 10, 2509-2516.
- Marsh, W. H. (1980). "Research on students evaluations of teaching effectiveness: a reply to Vecchio", *Instructional Evaluation*, vol. 4, núm. 2, 5-13.
- Marsh, W. H. (1984). "Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility", *Journal of Educational Psychology*, vol 76, núm. 5, 707-754.
- Marsh, W. H. (1986). "Applicability paradigm: students' evaluations of teaching effectiveness in different countries", *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, núm. 6, 465-473.
- Marsh, W. H. (1989). "Response to reviews of Students evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research", *Instructional Evaluation*, vol. 10, núm. 2, 5-9.
- Marsh, W. H. y Overall, J. U. (1980). "Validity of students' evaluation of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria", *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, núm. 4, 468-475.
- Martínez Rizo, F. (1991). "Sugerencias para la evaluación de las instituciones de educación superior", *Revista de la Educación Superior*, vol. xx, núm. 3, 121-133.
- McInnis, C. (1992). "Changes in the nature of academic work", *The Australian Universities Review*, vol. 35, núm. 2, 9-12.
- McKeachie, J. W. (1988). "Review of students evaluations of university teaching: research findings methodological issues, and directions for future research" by: Herbert W. Marsh, *Instructional Evaluation*, vol. 9, núm. 2, 29-30.
- McKnight, C. P. y Cashin, E. W. (1981). "Student rating forms: How are they administred and how are the data used?", *Instructional Evaluation*, vol. 6, núm. 1, 18-22.

- McKnight, C. P. (1988). "Review of students evaluations of university teaching; research findings, methodological issues, and directions for future research" by Herbert W. Marsh, *Instructional Evaluation*, vol. 9, núm. 2, 29-30.
- McMillan, H. J.; Wergin, F. J.; Forsyth, R. D. y Brown, C. J. (1986). "Student ratings of instruction: a summary of literature", *Instructional Evaluation*, vol. 9, núm. 1, 2-13.
- Medley, M. D. (1978). "Teacher evaluation", *The International Encyclopedia of Higher Education*, vol. 4, Jossey-Bass Publishers, vol. 10, 1345-1352.
- Medley, M. D. & Shannon, M. D. (1978). "Teacher evaluation", *The International Encyclopedia of Higher Education*, vol. 4, Jossey-Bass Publishers, vol. 10, 6015-6020.
- Mejía, J. (1994). "La evaluación cualitativa de la educación superior mexicana, ¿una perspectiva aplazada?", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIII (1), núm. 89, enero-marzo, 79-102.
- Mendoza Rojas, J. (1993). "Contexto de la evaluación de la educación superior en América Latina", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXII (4), núm. 88, 7-16.
- Mercado del Collado, R. (1992) "Lineamientos para la consolidación y operación permanente del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Recomendaciones y estrategia para 1992)", en: *Planeación y Evaluación de la Universidad Pública en México*, UAM-Xochimilco, 121-146.
- Miller, H. A. (1988). "Student assessment of teaching in higher education", *Higher Education*, vol. 17, 3-15.
- Miller, R. Y. (1974). *Evaluating faculty performance*, EUA: Jossey-Bass, caps. 1 y 2.
- Muñoz, H. (1983). "Algunas reflexiones metodológicas sobre la evaluación del trabajo académico", *Perfiles Educativos*, núm. 1, 29-33.
- Mosses, Y. (1992). "Academic work reconsidered", *The Australian Universities Review*, vol. 35, núm. 2, 5-8.
- Mwamwenda, S. T. (1994). "Academics stance on the slogan *Publish or perish*", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 19, núm. 2, 99-108.

- * Myers, B. Kennedy, J. J. y Cruickshank, R. D. (1979). "Relationship of teacher personality variables to teacher perceived problems", *Journal of Teacher Education*, vol. XXX, núm. 6, 33-40.
- Neuman, R. (1994). "Valuating quality teaching through recognition of context specific skills", *The Australian Universities Review*, vol. 37, núm. 1, 8-13.
- Olivero, L. J. y Heck, J. (1993). "Staff evaluation: the fort McMurray Plan", *Education Canada*, vol. 33, núm. 2, 4-9, 22-23.
- Ortiz de Yépez, S. y Salom de Bustamente, C. (1989). "Internadidad del estudiante, actuación positiva o negativa en el aula, agrado por la asignatura y evaluación del profesor", *Paradigma*, vol. X, núm. 2, 218-230.
- Pérez, R. M. (s/f). "Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior", *Evaluación Educativa*, núm. 13, CIEES-CO-NAEVA, 1-6.
- Phillipi, H. R. y Banta, W. T. (1994). "Assessing employer satisfaction: a test of several survey techniques", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 19, núm. 2, 123-134.
- Polanio-Lorente, A; Martínez-Cano, P. y G. de Bordallo, B. (1991). "Evaluación por los alumnos de la eficacia de un curso de doctorado: algunas conclusiones relevantes", *Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 37, núm. 146, 189-202.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1990). "Student evaluations of teaching and courses: student study strategies as a criterion of validity", *Higher Education*, vol. 20, 135-142.
- Reyes Pérez, M. I. (s/f) "Diagnóstico de necesidades de formación y actualización del personal docente de la Escuela de Ciencias Sociales y Políticas de la UABC", 8-14.
- Richet, G. (1992). "La evaluación de la educación superior en Francia", en: *Evaluación; promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países*, SEP, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, 45-51.
- * Rippey, R. M. (1983). "Evaluating teaching", *Educational Psychologist*, vol. 18, núm. 1, 25-32.

- Rodríguez, C. H. y García, G. E. (1972). "Evaluación del maestro", en: Rodríguez, C. H. y García, G. E, *Evaluación en el aula*, México: ANUIES, 74-80.
- Rodríguez, E. M. (1988). "Profesión docente de autoevaluación institucional", *Revista de Educación*, núm. 285, 33-43.
- Romberg, E. (1985). "Description of peer evaluation: withing a comprensives evaluation program in a Dental School", *Instructional Evaluation*, vol. 8, núm. 1, 10-16.
- Rueda B., M. (1990). "La evaluación institucional". *Psicología, y Sociedad*, año 4, núm. 10, 1-4.
- Rueda B., M. y Hernández M., R. (1991). "Evaluación del trabajo académico. Análisis de una experiencia". *Perfiles Educativos*, núm. 53-54: 67-71.
- Ryan M., J. y Kuhs, M. (1993). Assessment of preservice teachers and use of portafolios", *Theory into Practice*, vol. 32, núm. 2, 75-81.
- S/a, (1993) "Evaluación de un programa docente en la educación superior", *Evaluación Educativa*, núm. 10, CIEES-CO-NAEVA, 1-4.
- Saez B, M. J. y Elliot, J. (1988). "La investigación en la acción en España: un proceso que empieza", *Revista de Educación*, núm. 287, 255-265.
- Santos Guerra, M. A. (1993). "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora", *Investigación en la Escuela*, núm. 20, 23-35.
- Santos Guerra, M. A. (1993). "Los (ab)usos de la evaluación", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 215, 70-73.
- Scales, P. (1993). "How teachers and education deans rate the quality of teacher preparation for the middle grades", *Journal of Teacher Education*, vol. 44, núm. 5, 378-383.
- Scriven, M. (1988). "The validity of student ratings", *Instructional Evaluation*, vol. 9, núm. 2, 5-27.
- Seldin, P. (1984). *Changing practices in faculty evaluation; a critical assessment and recomendations for improvement*, San Francisco, California: Josse-Bass, Inc. Publishers, caps. 3 y 4.
- SEP (1990). *Fundamentos teóricos de la evaluación*, Evaluación Educativa, Antología, vol. 1, Subsecretaría de Coordinación Educativa, Dirección General de Evaluación y de Incorporación y Revalidación, 303.

- SEP (1990). *Metodología para la evaluación educativa*, Evaluación Educativa, Antología, vol. 2, tomo 1, Subsecretaría de Coordinación Educativa, Dirección General de Evaluación y de Incorporación y Revalidación, 215.
- SEP (1990). *Metodología para la evaluación educativa*, Evaluación Educativa, Antología, vol. 2, tomo 2, Subsecretaría de Coordinación Educativa, Dirección General de Evaluación y de Incorporación y Revalidación, 216.
- SEP (1990). *Metodología para la evaluación educativa*, Evaluación Educativa, Antología, vol. 2, tomo 3, Subsecretaría de Coordinación Educativa, Dirección General de Evaluación y de Incorporación y Revalidación, 221.
- SEP (1990). *Análisis computarizado de datos*, Evaluación Educativa, Antología, vol. 3, Subsecretaría de Coordinación Educativa, Dirección General de Evaluación y de Incorporación y Revalidación, 115.
- SEP (1992). *Elementos mínimos para la elaboración de la propuesta de un estudio de evaluación*, Dirección de Evaluación del Proceso Educativo, 19.
- SEP (1992). *Los elementos de estudio y los procedimientos para su selección*, Dirección de Evaluación del Proceso Educativo, 25.
- SEP (1992). *Manual para la elaboración y presentación de informes técnicos de evaluación*, Dirección de Evaluación del Proceso Educativo, 27.
- SEP (1993). *Lineamientos básicos para desarrollar el levantamiento de datos de un estudio de evaluación del proceso educativo*, Dirección General de Evaluación y de Incorporación y Revalidación, 59.
- SEP (1993). *Diseño de instrumentos para la recolección de datos*, Dirección de Evaluación del Proceso Educativo, 43.
- SEP (1993). *Evaluación educativa*, Cuaderno de lectura núm. 1, Dirección General de Evaluación del Proceso Educativo, 126.
- SEP (1994). Cuaderno de lecturas núm. 2, *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria*, Dirección de Evaluación del Proceso Educativo, 31.

- * Shatz, A. M. y Best, B. J. (1986). "Selection of items for course evaluation by faculty and students", *Psychological Reports*, vol. 58, 239-242.
- Smith, A. (1985). "The challenge of peer evaluation", *Instructional Evaluation*, vol. 8, núm. 1, 2-3.
- Smith, L. N. (1978). "Evaluation models and approaches", *The International Encyclopedia of Higher Education*, vol. 4, Jossey-Bass Publishers, vol. 10, 2101-2109.
- * Sobrado F., L. M. (1991). "Evaluación de la docencia universitaria", *Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 37, núm. 146, 153-157.
- Soderberg, O. L. (1986). "A credible model: evaluating classroom teaching in higher education", *Instructional Evaluation*, vol. 8, núm. 2, 13-27.
- Staropoli, A. (1990). "Evaluation de l'enseignement et qualité". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 186, 229-237.
- Stevens, J. J. (1985). "Legal issues in the use of peer evaluation", *Instructional Evaluation*, vol. 8, núm. 1, 17-28.
- Stevens, J.J. y Aleamon, M. L. (1985). "Issues in the development of peer evaluation systems", *Instructional Evaluation*, vol. 8, núm. 1, 4-9.
- Stufflebeam, L. D. y Nevo, D. (1978). "Evaluation of educational personnel", *The International Encyclopedia of Higher Education*, vol. 4, Jossey-Bass Publishers, vol. 4, 2123-2132.
- Taylor, L. (1994). "Reflecting on teaching: the beneficts of self-avaluation", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol, 19, núm. 2, 109-122.
- Tejedor, F. Javier. (1990) "La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago", *Revista Española de Pedagogía*, año, XLVIII, núm. 186, 337-362.
- * + Tirado, F.; Nieto, J.; Reynoso, L. y Carrascoza, C. (1990). "La evaluación del posgrado desde la perspectiva del alumno", *Omnia*, vol. 6, núm. 18, 209-214.
- * Urbach, F. (1992). "Developing a teaching portfolio", *College Teaching*, vol. 40, núm. 2, 71-71.
- Urban, D.; Harris, J.; Shahock, M.; Staropoli, A. y Roeland, V. (1991). *Dimensions of evaluation in Higher Education*, Londres: Jessica Kingsley Publishers, caps. 5 y 6: 101-102.

- Vargas, A. E. (1992). "La evaluación académica como proceso para el control de calidad y la innovación", en: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países*, SEP, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, 75-193.
- Vecchio, P. R. (1980). "Student rating of instructors: should we take them seriously?", *Instructional Evaluation*, vol. 14, núm. 2, 1-4.
- Watkins, D. y Akande, A. (1992). "Students evaluations of teaching effectiveness: a Nigerian investigation", *Higher Education*, vol. 24, 453-463.
- Webster, S.D. (1986). "Research productivity and classroom teaching effectiveness", *Instructional Evaluation*, vol. 9, núm. 1, 14-20.
- Weitzner de Shwedel, E. J.(1980). "Magisterio y sentido de eficacia", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. X, núm. 1, 141-156.
- Worthen, R. B. & Van Dusen, M. L. (1978). "Nature of evaluation", *The International Encyclopedia of Higher Education*, vol. 4, Jossey-Bass Publishers, vol. 7, 2109-2119.
- Zabalza, Miguel A. (1990). "Evaluación orientada al perfeccionamiento". *Revista Española de Pedagogía*, núm, 186, 295-317.
- Zahorik, A. J. (1978). "Teacher evaluating behavior", *The International Encyclopedia of Higher Education*, vol. 4, Jossey-Bass Publishers, vol. 10.

Anexo 1

Guía de evaluación de la docencia universitaria

Evaluación de la docencia en el nivel universitario

PAPIME - 4

A continuación encontrará un conjunto de dimensiones y mecanismos que usualmente se consideran para evaluar el trabajo docente universitario. Según nuestro punto de vista, **la opinión de los propios docentes es indispensable** para averiguar cuál es la mejor manera de estructurar un proceso de evaluación e impulsar cualquier iniciativa en torno a ella, por esta razón nos estamos dirigiendo a usted y le solicitamos sea tan amable de responder, en cada caso, lo que considere más pertinente. La información que nos proporcione será de suma utilidad para diseñar un modelo de evaluación de la docencia universitaria.

I. Por favor marque con una "X" sólo una de las opciones :

1. ¿Cree que es importante evaluar su trabajo docente?

Muy importante Importante Poco importante Sin importancia
☐ ☐ ☐ ☐

2. ¿Actualmente es evaluado su trabajo docente?

Sí ☐ No ☐

3. Si su respuesta anterior es positiva, describa brevemente cómo es evaluado

4. ¿Está satisfecho con la manera en que se evalúa su trabajo docente?

Siempre La mayoría de veces Algunas ocasiones Nunca
☐ ☐ ☐ ☐

5. ¿Estaría de acuerdo en participar en un proceso de evaluación de la docencia?

Totalmente de acuerdo De acuerdo Parcialmente de acuerdo En desacuerdo
☐ ☐ ☐ ☐

6. Si en su respuesta anterior se refirió a las opciones "parcialmente de acuerdo" o "en desacuerdo" indique brevemente sus razones:

7. ¿Cuál considera que debe ser el propósito principal al evaluar la docencia? (sólo marque una opción)

- ☐ Mejorar el desempeño de su trabajo -
- ☐ Realizar un seguimiento administrativo de su trabajo
- ☐ Participar en los programas de reconocimiento y/o compensación salarial
- ☐ Otro _____

18. Fomento de la discusión en clase y presentación de diversos puntos de vista					
19. Manifestación de atención e interés por los alumnos					
20. Obtiene información acerca de necesidades y avances de los alumnos					
21. Creación de ambientes de trabajo					
22. Creación de clima efectivo					
23. Estimulación y refuerzo de participación permanente de los alumnos					
24. Orientación hacia metas formativas					
<i>Estrategias de exposición y conducción de clase (habilidades y características técnicas del docente)</i>					
25. Profundidad en la cobertura de los temas					
26. Claridad en la exposición					
27. Variedad y amenidad en las explicaciones					
28. Relevancia de los contenidos					
29. Expresión oral y escrita aceptables					
30. Dominio de técnicas de comunicación					
<i>Estrategias instruccionales formativas (acciones, habilidades o características del docente con relación a la enseñanza aprendizaje de una materia en especial)</i>					
31. Dominio de la materia					
32. Oportunidad y adecuación de los trabajos prácticos					
33. Oportunidad del método de instrucción					
34. Claridad y oportunidad de temas tratados					
35. Cantidad y calidad en las prácticas					
36. Claridad de organización, interpretación y explicación					
37. Adecuación de la evaluación					
38. Actualización					
39. Reconocimiento e interpretación de patrones de comportamiento grupal					
40. Conocimiento de los estudiantes					
41. Conducción del proceso de aprendizaje con estrategias adecuadas					
42. Enseñanza reflexiva					
<i>Método de trabajo (elementos relacionados con los aspectos formales del cumplimiento de la docencia)</i>					

3. Especifique la antigüedad en años:

	Menos de 10	De 10 a 20	Más de 20
En la UNAM	☐	☐	☐
En la Facultad	☐	☐	☐

4. Sexo: Femenino ☐ Masculino ☐

5. Señale a qué área de adscripción pertenece:

Psicología Ambiental	☐	Psicología General Exp.	☐
Análisis Exp. de la Conducta	☐	Psicobiología	☐
Psicología Clínica	☐	Psicología Social	☐
Psicología Educativa	☐		

6. Describa ¿cómo enseña regularmente?

7. ¿Qué estrategias y procedimientos de evaluación emplea regularmente con sus estudiantes?

8. ¿Qué espera de una evaluación de su trabajo docente?

9. ¿Con qué frecuencia cree que debería llevarse a cabo la evaluación de su trabajo docente?

☐ Al final de cada curso

☐ Cada año

☐ Cada tres años

☐ Otro _____

II. Enseguida aparece un listado amplio de dimensiones que han sido consideradas para evaluar el trabajo docente en diferentes momentos; en **su opinión** qué grado de importancia tienen. Al contestar considere su **experiencia y el contexto institucional** en el que labora. Por favor en cada caso marque con una "X" :

Planeación (incluye algunas dimensiones que permiten reconocer los antecedentes para llevar a cabo la labor académica)	M u y impor tante	Impor tante	P o c o impor tante	S i n impor tancia	No se aplica
1. Vocación (disposición especial hacia la actividad)					
2. Capacidad académica					
3. Preparación teórica					
4. Preparación práctica					
5. Actualización					
6. Dominio de la materia					
7. Programa de la asignatura					
8. Relevancia del curso					
9. Expectativas y objetivos del curso					
10. Organización y preparación de la clase					
11. Organización y preparación del tiempo de clase					
12. Plan de instrucc. para lograr los objetivos seleccionados					
Desarrollo. <i>Ambiente de aprendizaje</i> (aspectos que maneja el docente dentro del aula, principalmente con relación a sus alumnos)					
13. Orientación al alumno en las tareas					
14. Cumplimiento de tareas					
15. Comunicación en el aula					
16. Existencia de problemas					
17. Actitudes generadas en los alumnos					

43. Cumplimiento de obligaciones administrativas					
44. Uso del tiempo en clase					
45. Puntualidad y asistencia					
46. Ritmo de presentación de los temas					
47. Ayudas audiovisuales					
48. Recursos y materiales utilizados en la enseñanza					
49. Realización de trabajos prácticos					
50. Presentación del programa					
51. Presentación de procedimientos de evaluación					
52. Desarrollo del programa					
53. Cumplimiento con los procedimientos de evaluación					
54. Bibliografía del curso					
<i>Impacto</i> (incluye algunas de las dimensiones que dan la oportunidad de evaluar los resultados o productos generados por el profesor)					
55. Procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos					
56. Criterios para calificar al alumno					
57. Usa métodos o pruebas diferentes para estudiantes diferentes					
58. Adecuación de la evaluación					
59. Congruencia evaluación-objetivos					
60. Calidad del trabajo individual					
61. Desarrollo de investigación por el estudiante durante algún tiempo					
62. Calificaciones otorgadas					
63. Cumplimiento del programa					
64. Relevancia de los contenidos					
65. Cumplimiento de las expectativas de los alumnos					
66. Desarrollo y responsabilidad profesionales					
67. Interacción entre profesores					
68. Aplicación práctica					
69. Relaciona lo visto en su materia con otras disciplinas					
70. Actitudes generadas en los estudiantes					
71. Recursos utilizados y prácticas					
72. Orientación hacia metas formativas					

III. Para finalizar, le solicitamos sea tan amable de darnos su opinión en torno a las instancias, mecanismos y medios para poner en marcha un proceso de evaluación.

En las siguientes 3 preguntas, jerarquice asignando el número 1 a la opción más importante:

1. ¿En su opinión qué instancias deberían conducir un proceso de evaluación de la docencia?

- ☐ Comisión especial interna
- ☐ Comisión especial con participación externa
- ☐ Organos colegiados
- ☐ Otro _____

2. ¿Quiénes deberían participar en una evaluación de la docencia?

- ☐ Los estudiantes
- ☐ Los colegas
- ☐ Los directivos
- ☐ El propio docente (autoevaluación)
- ☐ Otro _____

3. ¿Qué medios considera son los adecuados para una evaluación de la docencia?

- ☐ Observación directa de la clase
- ☐ Cuestionarios aplicados a los **estudiantes**
- ☐ Cuestionarios aplicados a los **colegas**
- ☐ Opiniones de expertos
- ☐ Autoevaluación
- ☐ Análisis de las producciones de los **estudiantes**
- ☐ Otro _____

IV. Identificación

1. Nombre (Si lo desea puede omitir **esta respuesta**):

2. Indique a continuación la categoría y **características** de su actual nombramiento:

☐ Investigador ☐ Titular ☐ A ☐ MT ☐ Definitivo

☐ Profesor ☐ Asociado ☐ B ☐ TC ☐ Interino

☐ Técnico ☐ Auxiliar ☐ C
☐ Académico

☐ Ayudante ☐ Emérito

☐ Profesor de Asignatura Núm. de horas: _____ Nivel: ☐ A ☐ B

ISBN 968-36-5806-7



Universidad Nacional Autónoma de México



FACULTAD
DE PSICOLOGÍA