



**UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA**

**UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN**

**DE LA EDUCACIÓN**

**LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA:  
EL CASO DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNAM.**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**

**MAESTRO EN DESARROLLO Y**

**PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**P R E S E N T A:**

**ERNESTO CARRANZA AGUILAR**

**ASESOR: DR. GONZALO VARELA PETITO**

**MÉXICO; D.F.**

**ENERO 2008**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DR. GONZALO VARELA PETITO**

**SINODALES:**

**DR. ALBERTO PADILLA ARIAS**

**DR. VICTOR LUIS PORTER GALETAR**



**UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA**

**UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN**

**DE LA EDUCACIÓN**

**LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA:  
EL CASO DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNAM.**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**

**MAESTRO EN DESARROLLO Y**

**PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**P R E S E N T A:**

**ERNESTO CARRANZA AGUILAR**

**ASESOR: DR. GONZALO VARELA PETITO**

**MÉXICO; D.F.**

**ENERO 2008**

***Adriana:***

*Es caprichoso el azar,*

*No te busqué*

*ni me viniste a buscar.*

*Yo estaba donde*

*no tenía que estar*

*y pasaste tú,*

*como sin querer pasar.*

*Pero prendió el azar,*

*y me viste y te vi...*

*(Serrat. Es caprichoso el azar)*

## *Agradecimientos*

Si vuelvo la vista hacia atrás, han pasado un buen número de años desde que concluí la Maestría hasta el momento en que decidí elaborar la tesis correspondiente para obtener el grado. El tiempo transcurrido, fue un largo camino para entender que mi futuro objeto de estudio siempre había estado presente en mi actividad profesional, pero la ausencia de los conocimientos que me permitieran aquilatar su importancia me impedían reconocerlo.

En este tránsito, concurrieron múltiples factores que me permitieron definir la elección de la evaluación de la docencia como tema a desarrollar, los cursos tomados, las lecturas, pero sobre toda la experiencia, sapiencia y consejos de muchos compañeros conocedores del tema, en este sentido la memoria seguramente me traicionaría a la hora de hacer un recuento de todos ellos, por lo que para no omitir a ninguno expreso mi reconocimiento a todos aquellos que incidieron para formalizar mi tema de tesis.

Pero sin lugar a dudas, he de agradecer al Dr. Gonzalo Varela Petito, que cuando ocupó el cargo de coordinador de la maestría, se tomó la molestia de contactarme para animarme a emprender la realización de la tesis, acción que inclusive fue más allá al aceptar ser mi asesor, realizar puntuales observaciones sobre el tema y mantener siempre abiertos los canales de comunicación para resolver mis inquietudes.

Asimismo, quiero expresar mi reconocimiento a los Doctores Alberto Padilla Arias y Víctor Luis Porter Galetar, los cuales a pesar de sus múltiples ocupaciones, accedieron amablemente a participar en la revisión de este trabajo, su generosa disposición y trato amable, son cualidades dignas de encomio.

*En la escuela se desarrolla a mi juicio, un fenómeno curioso y sorprendente: es el lugar donde se evalúa con más frecuencia y se cambia con menos rapidez. Esto hace dudar de la eficacia y rigor de la evaluación como un proceso conducente a la comprensión y a la mejora de la actividad educativa (Miguel Ángel Santos Guerra, 1995, p.72)*

*Lo más importante no es hacer la evaluación del profesorado. Ni siquiera hacerla bien. Lo verdaderamente importante es saber a quién va a favorecer, al servicio de quién se va a poner, que tipo de beneficios va a reportar. Todo ello tiene que ver con los propósitos de la evaluación y, posteriormente, con los efectos que ha tenido (Miguel Ángel Santos Guerra, 1995, p.89)*

## *Índice*

<b><i>Introducción</i></b>	<b><i>1</i></b>
<b><i>Capítulo I. La importancia de la docencia</i></b>	<b><i>4</i></b>
1. 1 La Docencia ¿apostolado o profesión?	4
1.2. Desarrollo de la Economía como profesión	14
1.3 Origen de la enseñanza de la economía en México	17
1.4 La Función Docente	20
1.5 Las funciones docentes	22
1.5.1 Mediación	23
1.5.2 Encuadramiento	23
1.5.3 Informativa	24
1.5.4. Estimulación	24
1.5.5 Investigación	24
1.6 Otras tendencias respecto a la función de los profesores	24
<b><i>Capítulo II. Algunos aspectos básicos para la evaluación de la docencia</i></b>	<b><i>27</i></b>
2. 1 Origen de la Evaluación	27
2.2 De lo general a lo particular: de la evaluación a la evaluación educativa.	28
2.3 Elementos fundamentales del proceso de evaluación	31
2.4 La evaluación docente: un campo específico de la evaluación educativa.	36
2.5 Consecuencias de la evaluación docente	40
2.5.1 Efectos a nivel individual	41
2.5.2 Efectos a nivel organizativo	43
2.5.3 Efectos a nivel ambiental	44
<b><i>Capítulo III. Formas de Evaluar el desempeño docente</i></b>	<b><i>46</i></b>
3.1 ¿Cuál es el método adecuado para evaluar el desempeño docente?	46
3.1.1 Cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA)	47
3.1.2 Propósitos de los cuestionarios de evaluación	50
3.1.3 Pros y contras de los CEDA	51
3.1.3.1 <i>Pros</i>	52

3.1.3.2	Contras	53
3.1.4	Factores o sesgos que afectan la evaluación	55
3.2	La observación en el aula	59
3.2.1	Instrumentación un proceso de observación en el aula	62
3.3	La autoevaluación	64
3.4	El Portafolios docente	70
 <b><i>Capítulo IV. Marco de referencia de la evaluación de la docencia en la Facultad de Economía de la UNAM</i></b>		<b>77</b>
4.1	Recuento de un proceso	77
4.1.2	Contexto para el surgimiento del proceso de evaluación docente en la Facultad de Economía	78
4.1.3	Implementación de la evaluación docente en la FE	79
4.2	Aspectos implícitos sobre la enseñanza en el cuestionario aplicado en la Facultad de Economía	81
4.3	Características del cuestionario	89
4.4	Características de la aplicación	91
4.5	Errores en la utilización del cuestionario	96
4.6	¿Uno para todos?	98
 <b><i>Capítulo V. Los resultados de los cuestionarios de evaluación</i></b>		<b>100</b>
5.1	Uso de los resultados	100
5.2	¿Pueden los alumnos determinar la capacidad de los docentes?	102
5.3	Retroalimentación directa	104
5.3.1	Docencia efectiva	105
5.3.2	Enseñanza deficiente	106
5.3.3	Relación con los alumnos	106
5.3.4	Evaluación	107
5.3.5	Responsabilidad	108



5.4 Análisis de algunos factores en el puntaje asignado por los alumnos	109
5.4.1 Experiencia y categoría académica	112
5.4.2 Tamaño del Grupo	114
5.4.3 Naturaleza de las disciplinas	117
5.4.4 Características Personales. Conservadores y progresistas.	119
<b><i>Conclusiones</i></b>	<b><i>122</i></b>
<b><i>Bibliografía</i></b>	<b><i>127</i></b>
<b><i>Anexos</i></b>	<b><i>131</i></b>
Anexo 1. Facultades y escuelas de la UNAM que realizan evaluaciones del personal académico a través de cuestionarios	132
Anexo 2. Calendarios escolares	133
Anexo 3. Versiones del cuestionario	134
Anexo 4 Alumnos encuestados por semestre	138
Anexo 5. Profesores de Asignatura “A”7 años o menos y profesores de carrera 15 años o más	139
Anexo 6. Mapa Curricular de la carrera de Economía	145
Anexo 7. Tamaño del grupo	144
Anexo 8. Naturaleza de las disciplinas	152
Anexo 9. Conservadores y Progresistas	154

## ***Introducción***

Elegir un tema como la evaluación de la docencia para desarrollar un trabajo de tesis, significó adentrarme en un tema de suyo polémico y que por otra parte, no ha sido objeto de atención y estudio en la Facultad de Economía (FE)

Hace ya algunos años, por razones ajenas a mi voluntad quede adscrito a la Secretaría de Planeación de la FE, lo que al principio me significó un gran desagrado, sin embargo al paso del tiempo ello me ofreció la oportunidad de participar en novedosas iniciativas de orden académico que me convencieron de la importancia de la planeación.

Hacia 1993, se puso en marcha el proceso de evaluación de la docencia en la FE, nunca en la historia de la dependencia se había empleado forma alguna para evaluar el desempeño docente, dicho proceso tenía que ver con la puesta en marcha de los sistemas de compensación salarial iniciados a principios de 1990, que en el caso de la UNAM se acompañó de la aplicación de cuestionarios de opinión a los alumnos.

De aquel equipo que integrábamos la Secretaría de Planeación, solo quedo yo, la movilidad de personal ha sido muy grande, asimismo con los distintos cambios en la administración de la FE, ha ido decayendo la importancia asignada a la planeación y a los proyectos que ahí se originaron.

Hoy por hoy, la evaluación docente se ha convertido en un proceso rutinario del que no se benefician los académicos, pues solo ha tenido propósitos administrativos de carácter limitado, que no propician en modo alguno la ayuda o la mejora.

Sin embargo, independientemente del poco aprecio que puedan tener las autoridades por la utilidad de los resultados de la evaluación de la docencia, es un hecho que esta presente y que requiere ser analizado con objeto de sacarlo del marasmo en que se halla sumido, darle un redimensionamiento que nos permita que la evaluación se convierta en un mecanismo para el fortalecimiento de la práctica docente.

Si bien en el discurso se reconoce la importancia de la docencia, tal parece que para las autoridades de la FE, en la práctica sólo se instrumentan acciones tendientes al continuismo al limitarse a la programación de los maestros en los grupos, de tal suerte que es necesario rescatar y destacar la importancia que ella tiene como una construcción social que permite la transmisión de valores, la enseñanza de habilidades, la preservación de la cultura y hasta nuestra sobrevivencia misma como sociedad.

Hecho que destacamos en *Capítulo I, La importancia de la docencia*, en el que presentamos a la docencia como una profesión con todas las de ley, y presentamos de manera sucinta la forma en que la ciencia económica se transforma en una profesión y como surge y se desarrolla en México, asimismo recuperamos la discusión acerca de las funciones docentes, que pareciesen tender a incrementarse de manera exorbitante demandando al profesor, habilidades y saberes, más allá de su preparación original.

En el *Capítulo II, Algunos aspectos básicos para la evaluación de la docencia* abordamos los aspectos más generales que tienen que ver con la articulación de la evaluación de la docencia, aspectos de carácter teórico que nos permiten tener una comprensión global del tema, en modo alguno se trata de una revisión exhaustiva, simplemente es la exposición de los elementos fundamentales que componen dicho campo.

*El Capítulo III, Formas de Evaluar el desempeño docente*, se hace una exposición de los principales medios que se utilizan para evaluar la docencia, poniendo especial énfasis en cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA), que son el instrumento más utilizado para evaluar la docencia en las instituciones de educación superior tanto nacionales como internacionales.

En el *Capítulo IV, Marco de referencia de la evaluación de la docencia en la Facultad de Economía de la UNAM*, se realiza un recuento y una reflexión acerca del surgimiento, desarrollo e incidencias de la evaluación docente en la FE, se hace hincapié en las particularidades del instrumento adoptado, la concepción que subyace en él, así como algunos pormenores en torno a su aplicación, cabe señalar la notoria ausencia de fuentes documentales que den cuenta de la forma en que se desarrollo el proceso de evaluación, por

lo que en algunos casos nos remitimos a la experiencia propia en diversos eventos, sin que ello signifique afán alguno de protagonismo.

Finaliza este trabajo con el *Capítulo V, Los resultados de los cuestionarios de evaluación*, en el cual con base a los mismos, observamos su vinculación con algunos factores o sesgos no relacionados con la instrucción y que se cree pueden afectar la efectividad docente, asimismo se recuperan algunas opiniones vertidas por los alumnos en los cuestionarios escritos, lo cual nos da la oportunidad de observar la importancia de la retroalimentación “directa” a los docentes.

Este trabajo, sin duda alguna tiene limitaciones, sin embargo la intención final del mismo no es otra que contribuir al conocimiento de una experiencia concreta de evaluación en una institución de educación superior, pues si bien es cierto la evaluación de la docencia se ha convertido en un fenómeno generalizado, también es cierto que en cada institución a revestido particularidades que le dan un sello distintivo.

## ***Capítulo I. La importancia de la docencia***

### **1. 1 La Docencia ¿apostolado o profesión?**

De acuerdo con Globe, en primer lugar, es necesario reconocer que la educación es una actividad natural de todas las sociedades. Es el proceso de integrar en la comunidad al individuo en período de crecimiento, fomentando el desarrollo de ciertos poderes y ejerciendo una influencia sobre la opción del individuo en el ejercicio de esos poderes de modo que contribuyan a su propia supervivencia y al bienestar del grupo en el que funciona. El proceso de educación, por tanto, no es algo adicional a la estructura de la sociedad, un mecanismo que puede hacerse actuar o no. Es una parte integral de la naturaleza de cualquier colectividad de organismos vivos. Se basa en el conocimiento adquirido de lo que es beneficioso y lo que es perjudicial.<sup>1</sup>

Asimismo, lo largo del tiempo, han aparecido individuos que de manera específica se han abocado a socializar y transmitir el bagaje cultural, ya sea de un grupo específico o de una sociedad, en este sentido el surgimiento de los docentes es tan remoto como la educación misma.

No hay duda que la actividad docente puede identificarse en cualquier tiempo o lugar en tanto se reconocen formas de acción y de hacer que le son propios y que a la vez que le otorgan determinada identidad, la diferencian de otras actividades. Nadie confunde la actividad que desarrolla e identifica el hacer de un maestro con la de un obrero o la de un burócrata.<sup>2</sup>

Históricamente, la función de enseñar o mejor dicho de educar ha permanecido porque forma parte de las necesidades de toda organización social, la docencia es una actividad eminentemente social, por varias razones:

---

<sup>1</sup> Globe, Norman M.. “El profesor en un mundo en cambio” en Norman M. Globe y James F. Porter. La cambiante función del profesor. Narcea Ediciones, Madrid, España, 1980. p.24.

<sup>2</sup> Remedi, Eduardo. La identidad de una actividad: ser maestro. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Colección Temas Universitarios, México, 1988.p.8.

- \* Toda sociedad elabora modelos y explicaciones de la realidad, explicar y justificar porque las cosas son de un modo y porque tienen que ser así, y en este rubro la educación juega un papel fundamental.
- \* Nadie produce de manera aislada, por lo tanto lo que expresan y enseñan los docentes, es producto, de un proceso de construcción y comunicación social.
- \* La docencia tiene significado por y en lo social, es decir, no existe al margen de los individuos que forman una colectividad, por lo tanto, el docente al participar en una actividad tan específica, participa en la socialización de las personas.<sup>3</sup>

Pero el hecho de que la función docente sea recurrente a lo largo del tiempo, no quiere decir que sea intemporal, el docente como cualquier otra persona es un ser histórico, porque le toca vivir en un periodo histórico y en una sociedad determinada, mundo objetivo que influye en él de múltiples maneras, lo cual aunado a su acervo de conocimientos e historia personal determina su comportamiento social.

Así, los docentes, no sólo se ven influidos sino también condicionados por una serie de factores, entre los que se destacan:

- \* La concepción de educación que prevalece en cada época.
- \* La idea de hombre y sociedad.
- \* El desarrollo del conocimiento pedagógico.
- \* El desarrollo general del conocimiento científico técnico.
- \* El conjunto de condiciones sociales, políticas, económicas y culturales específicas de cada momento histórico.<sup>4</sup>

Por lo tanto, si queremos entender mejor a la docencia, es menester no atenernos a la imagen tradicional que nos han legado el discurso social, ya que tendríamos que aceptar que se trata de una actividad, que dando por descontados los conocimientos necesarios para

---

<sup>3</sup> Piña Osorio, Juan M. "El docente como particular entero" en Pedagogía, revista especializada de educación, Universidad Pedagógica Nacional, México, 3ª época Vol. 12, N° 10, primavera 1997. p.p. 86-87.

<sup>4</sup> Caballero Pérez, Roberto. La evaluación Docente. Problemas y perspectivas. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1992.p.11.

ejergerla, es básicamente una labor que casi emparenta a quienes la ejercen con mártires de vocación altruista y espíritu de sacrificio.

La idea de vocación, “evoca la de profunda afición, preferencia supuestamente innata o predestinación hacia una determinada profesión. Se habla de vocación sobre todo cuando se trata de funciones que, por ciertos aspectos o por sus orígenes, se emparentan con las funciones religiosas y que por consiguiente, implican el don de sí mismo, el desinterés, el espíritu de sacrificio”, en el caso de la docencia esto es así, porque “por una parte, la vocación pedagógica fue asimilada durante mucho tiempo a una vocación sacerdotal”, y por otra, porque esta profesión es siempre considerada como relativamente penosa y mal remunerada.<sup>5</sup>

Sin embargo, tal vez como en ninguna otra profesión, como en la docencia, la imagen que se vincula a la misma es desde fuera de la profesión de manera casi inevitable, en contraste, la imagen de uno mismo como docente, pasa a un segundo plano ante los “significados” sociales que se le adjudican en un momento dado.

“La dimensión y valoración social de las profesiones se define en gran medida más por una fuerza mítica que las sustenta y les da validez social, que por características propias del desarrollo del conocimiento”.<sup>6</sup>

Y esta dimensión, puede llegar a ser más compleja de lo que suponemos así, la representación social que sobre la docencia y quién la ejerce se puede llegar a tener tintes delirantes.

“Maestro palabra impregnada de significados que siempre denotan y connotan a la figura de una persona que ha llegado a conquistar altos méritos... esos beneméritos de las

---

<sup>5</sup> León, Antoine. “La profesión docente: motivaciones, actualización de conocimientos y promoción” en F. Amiel-Lebigre, et.al. La función docente. Tratado de Ciencias Pedagógicas. Oikos-Tau Ediciones, Barcelona, España, 1980.p.31.

<sup>6</sup> Pontón Ramos, Beatriz. ”El corporativismo como expresión social de los intereses profesionales” en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coordinadores) La Profesión. Su condición social e institucional. CESU- UNAM, México, 1997, pp.47.

sociedades cuya función es tanto preciosa como delicada por la materia -tierra fértil- con que trabajan afanosamente preparándola, abonándola y sembrando la semilla del saber que fructificara con éxito...”.<sup>7</sup>

O bien acentuando lo que se espera de los docentes, maximizando sus atribuciones y responsabilidades:

“Ser maestro significa, además de transmitir conocimientos, formar a los jóvenes en los valores propios de la vida académica; dar continuidad a la historia, a la cultura; fortalecer los cimientos de la identidad y de la vida nacionales. Ejercer la docencia implica aceptar la responsabilidad de forjar a otro ser humano que prolongue el trabajo de las generaciones del pasado y sirva de modelo a las del futuro”.<sup>8</sup>

El docente como muchos otros profesionales, forma una categoría laboral que es ante todo una profesión que se ejerce por quienes de manera libre y voluntaria así lo han decidido, y que se haya influida por factores de diversa índole, sin embargo, en la representación generalizada que se hace de la misma, se asume que el componente fundamental se halla en la vocación.

Si bien la vocación existe, no es de ningún modo un atributo, divino, natural o resultado específico de una persona, la vocación se forma mediante la comunicación constante con aquellas personas con que se comparte el mundo y con los legados de nuestros predecesores, la vocación se construye a lo largo de la vida, de lo que se nos presenta seleccionamos lo que tiene importancia para nosotros, lo que tiene significado, así lo que permanece en nosotros es lo más significativo, pues una misma experiencia puede no tener el mismo sentido para todos, de una biografía construida junto con otros, mucho cuenta lo vivido personalmente.<sup>9</sup>

En las Instituciones de Educación Superior (IES) se forma a profesionales en las diferentes disciplinas reconocidas como útiles y valiosas para el desarrollo humano, los profesionistas

---

<sup>7</sup> Gestión Sindical. Órgano informativo de AAPAUNAM. Año 8, mayo 1998. N° 54.

<sup>8</sup> Carta de Felicitación por el día del maestro enviada por el Rector de la UNAM, 15 de mayo de 1998.

<sup>9</sup> Piña Osorio.op.cit.p.88.



formados, a su vez, eligen o seleccionan a los destinatarios de sus servicios a través de su práctica profesional.

Pero es un hecho, que en las IES los encargados de la docencia provienen de una multiplicidad de disciplinas y saberes, lo cuál le ha permitido señalar a diversos autores la falta de la legitimidad de la docencia para considerarla como una profesión.

Ligth (citado por Grediaga), señala que la idea de hombre académico o de la existencia de una profesión académica es un mito. Pues las cinco características básicas de las actividades profesionales, no podrían atribuirse a la profesión académica como conjunto, sino que más bien girarían alrededor de cada una de las profesiones (disciplinas) incluidas dentro de las organizaciones de educación superior. Plantea que para entender la diversidad de prácticas y trayectorias que ocurren dentro de la vida académica es fundamental comprender a los investigadores de cada disciplina, como el subconjunto de cada profesión especializado en el avance del cuerpo abstracto de conocimientos que es su fundamento, por lo que no habría una, sino muchas profesiones académicas.

De acuerdo con Grediaga, su posición es discutible, pues la única condición que no cumple este grupo ocupacional, en sentido estricto, es la de apoyarse en un cuerpo abstracto de conocimiento compartido.<sup>10</sup>

Sin embargo, antes de seguir adelante es necesario realizar una breve revisión a los elementos que a juicio de los expertos, hacen de una actividad laboral específica una profesión. Una profesión, “en su versión más contemporánea es definida como la... categoría de personas especializadas capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas en una sociedad dada”, la profesión es considerada como un fenómeno sociocultural en el que interviene un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones,

---

<sup>10</sup> Grediaga Kuri, Roció. Profesión Académica, disciplinas y organizaciones. ANUIES, México, 1998.p.171.

costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla una profesión .<sup>11</sup>

Díaz Barriga, señala que conviene atender a la conformación de la profesión como invención del proyecto burgués, para legitimar y regular el conocimiento y ejercicio de una actividad, de acuerdo con este investigador, las profesiones se estructuraron con base en una segmentación de la producción del conocimiento y de su propio ejercicio, ello trajo consigo la regulación y reglamentación de las formas del ejercicio de las habilidades profesionales.<sup>12</sup>

Pero ¿cuáles son los criterios o aspectos específicos que nos permiten decir que una actividad específica es una profesión?

El siguiente cuadro, resume de acuerdo a tres autores las características comunes a toda profesión.

---

<sup>11</sup> Pacheco Méndez, Teresa. “La institucionalización del mundo profesional” en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coordinadores) La Profesión. Su condición social e institucional. CESU- UNAM, México, 1997, p.24.

<sup>12</sup> Díaz Barriga, Ángel. “La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño” en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coordinadores) La Profesión. Su condición social e institucional. CESU- UNAM, México, 1997, p.78.

### *Características comunes a toda profesión*

<i>Parsons*</i>	<i>Enguita**</i>	<i>Grediaga***</i>
1. Formación técnica en regla acompañada de un procedimiento institucionalizado que certifique la formación y competencia de los individuos	1. Competencia técnica en un campo del conocimiento, producto de una formación específica generalmente a nivel universitario.	1. Se fundamentan en una teoría sistemática, es decir comparten un núcleo básico de saberes y habilidades
2. Además del dominio comprensión de la tradición cultural, habilidad para utilizarla.	2. Vocación, ya que la profesión se caracteriza por su vocación de servicio a la humanidad	2. Los usuarios de sus servicios, los consideran autoridad en su campo
3. Contar con algún medio institucional para garantizar que tal competencia se aplicará a actividades socialmente responsables.	3. Licencia, es decir los profesionales tienen acotado un campo exclusivo de acción, reconocido y protegido por el estado, lo cual les defiende de cualquier intrusión y competencia ajena.	3. Tienen capacidad de sancionar a sus miembros y ello constituye una prueba de su autoridad.
	4. Independencia tanto a las organizaciones como a sus clientes	4. Cuentan con un código ético que regula las relaciones entre ellos y sus clientes
	5. Autorregulación, sobre la base de la identidad y la solidaridad grupal, regulando por sí misma su actuación, a través de su propio código ético.	5. Crean organizaciones profesionales, y en algunos casos existe una subcultura propia del grupo profesional.

- Citado por Pacheco Méndez, Teresa. "La investigación universitaria como profesión." en *La profesión. op. cit. p. 151.* \*\*Enguita Fernández, Mariano. *La escuela a examen. Ediciones Pirámide, Madrid, España. 1998, p.p.184-188.* \*\*\*Grediaga, Kuri, Rocío. *op.cit. p 178*

¿Cumple la docencia con los requerimientos necesarios para ser considerada como una profesión?

“En un nivel de análisis general, el de la relación de los miembros de la profesión y la sociedad, sí puede concebirse a la profesión académica como forma legítima e integrada de agrupación ocupacional. Constituye una asociación de individuos que se ubican en organizaciones que cumplen con la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento; tienen la capacidad de autoregular los procedimientos de incorporación a la profesión y a las otras profesiones, evaluar los productos y servicios que generan; y cuentan con un *ethos* particular, que implica una acendrada defensa de los principios de libertad académica y autonomía para las organizaciones universitarias”.<sup>13</sup>

La Dra. Grediaga, señala que un punto definitorio de la profesión académica, es el que los responsables de transmitir y generar el conocimiento especializado constituyen en las sociedades modernas un tipo especial de ocupación o segmento del mercado laboral, y que en las IES constituyen su verdadero núcleo, lo que implica que todas las actividades importantes que tienen asignadas ocurren a través de la intervención directa del personal académico.

La influencia, que los académicos llegan a alcanzar en cuanto al desarrollo y orientación de las IES, proviene de que constituyen el sector más permanente, ya reflejan menos fluctuaciones en sus puntos de vista, actividades y formas de comportamiento.<sup>14</sup>

El trabajo de la Dra. Grediaga es sumamente importante, dentro del campo de estudio de las profesiones en México, ya que a pesar del reconocimiento de la importancia de los académicos dentro del sistema de educación superior, hay una escasez abrumadora de estudios que den cuenta de las condiciones, actividades y características de esta profesión.

---

<sup>13</sup> Rocío Grediaga Kuri. op. cit. 168.

<sup>14</sup> Rocío Grediaga Kuri. op. cit. 157.

Sin embargo, para no dejar dudas que la profesión académica comparte los rasgos “centrales” de toda profesión, es necesario explicitar estos a través de sus propias especificidades, así podemos observar que:

- Los académicos desarrollan su actividad para cumplir una función social y constituyen, por tanto, un rol específico dentro de la estructura ocupacional. Para poder desarrollar su función, los académicos requieren de un conjunto especial de saberes y habilidades.
- Aunque no se pueda afirmar que existen intereses y posiciones compartidos por todos los académicos, hay principios básicos que se refieren y asocian a ellos, como la necesidad de autonomía universitaria y la libertad académica, como condiciones para que el conocimiento avance.
- Los académicos disponen de mayor libertad por tanto en la organización y el uso del tiempo contratado que muchos de sus colegas en otro tipo de espacios laborales.
- Los académicos trabajan en tipos de organizaciones de educación superior cuyas variaciones de status y funciones se atribuyen a factores estructurales de la organización.
- La multiplicidad de contextos organizacionales en que prestan sus servicios no es la principal, ni única fuente de diversidad en la profesión académica ya que los académicos pertenecen a un variado conjunto de especialidades disciplinarias, y con ello trascienden el ámbito de la organizaciones en que están contratados, pues se relacionan con sus comunidades disciplinarias y miembros de ellas que no se desempeñan como docentes. Esta diversidad disciplinaria constituye uno de los rasgos característicos de esta profesión.
- Los principios básicos del desempeño de esta profesión son: el cultivo del conocimiento, la libertad académica y la autonomía en las decisiones académicas de los individuos y las organizaciones. También comparten la calidad de empleados de una organización, la libertad en el uso y distribución del tiempo contratado no dedicado al cumplimiento de las responsabilidades docentes, y en su mayoría están sujetos a sistemas de remuneración asociados a la valoración de su trabajo.

- Si el rasgo común a toda a toda profesión es la existencia de un núcleo básico de conocimiento abstracto sistematizado, dada la diversidad disciplinaria entre los académicos ¿cuál sería el núcleo de saberes y habilidades característico de la profesión académica? Se puede pensar, en términos generales, que debiera estar relacionado con su inclinación por el cultivo del conocimiento y, en particular, del conocimiento científico, humanístico y tecnológico.
- El rol de académico implica, más allá de la diversidad de símbolos disciplinarios, como núcleo básico de saber, la relación con el conocimiento riguroso y sistemático como objeto principal de trabajo.
- La profesión académica representa la asociación de actores que se ubican en las organizaciones de educación superior para cumplir con un fin, la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento y que tienen la capacidad de: 1) regular los procedimientos de incorporación a la profesión y el mercado académico; 2) mediar, a través de su función docente, la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para formar parte de las otras profesiones modernas; 3) evaluar los productos y servicios que generan; y 4) construir un sistema de valores, normas y significados que orientan su acción; por lo que cumplirían con las dimensiones implícitas en la definición de las profesiones modernas y por ello, quienes desempeñan este rol pueden ser considerados como profesión.
- ¿Podemos considerar realmente que esta profesión tiene control sobre su mercado, sus saberes y habilidades? Precisamente porque la organización vive y opera a través de sus miembros, puede considerarse a los académicos como profesión, a pesar de que la institucionalización de las funciones asignadas a los académicos implique la mediación de las organizaciones de educación superior en la relación entre la profesión académica y la sociedad
- El control que ejerce la profesión académica sobre las posibilidades de ingreso, promoción y permanencia en su mercado y la propia existencia del mercado académico, constituyen otro rasgo central para considerar a los académicos como un tipo particular de profesión.

- Dentro de la profesión académica es imposible el ejercicio libre de la profesión, el proceso de regulación, permanencia y distribución de prestigio entre los miembros de la profesión académica, necesariamente ocurre con la mediación de las organizaciones formales en que estos profesionales laboran.
- Sólo pueden formar parte de la profesión académica los profesionistas de las distintas ramas del saber que desarrollen actividades de docencia e investigación en el marco de organizaciones científicas y educativas. No es miembro de la profesión académica quien sólo posee un saber especializado, Los poseedores de estos saberes especializados se organizan en comunidades disciplinarias y asociaciones profesionales disciplinarias.
- Para ser miembro de la profesión académica se requiere, además, tener una relación laboral con alguna de las organizaciones en que se desarrollan las funciones sociales típicas de los profesionales de la academia, y estar contratado en ellas para realizar actividades de docencia, investigación o preservación y difusión de la cultura. Tampoco basta para ser miembro de esta profesión estar contratado por una organización de educación superior, sino que es necesario estar contratado en ella para cumplir *al menos una* de las funciones académicas, contando para ello con un saber especializado.
- Se puede ser integrante del personal de una institución de educación superior, sin formar parte de su planta académica y, por ende, de la profesión académica. Debido a que en estas organizaciones se cumplen otro tipo de responsabilidades de apoyo al desempeño de las funciones básicas de la universidad, incluso ni siquiera todos los profesionistas contratados en este tipo de organizaciones, necesariamente serían parte de la profesión académica.<sup>15</sup>

## ***1.2. Desarrollo de la Economía como profesión***

Como ya se ha señalado, los académicos de la IES, pertenecen a un variado conjunto de especialidades disciplinarias, en instituciones como la UNAM ello es una verdad incuestionable, sin embargo, al particularizar en una escuela o facultad, es posible encontrar

---

<sup>15</sup> Grediaga Kuri, Rocío. Op.cit.p.p.157-170.

una homogeneidad mayor en cuanto a la procedencia disciplinaria del personal académico que las compone.

En el caso de la Facultad de Economía, son contados los casos en los cuales los miembros del personal académico no procedan de la ciencia económica, con objeto de tener mayores referentes que nos permitan entender a los docentes de esta Facultad, decidimos tratar de ubicar la forma en que se dio la profesionalización de la economía, tanto a escala mundial como en el caso de México, de ello se desprende lo siguiente.

Los primeros grandes escritores de temas económicos eran hombres de la más diversa procedencia intelectual: hombres de negocios, filósofos, revolucionarios, etc y es solo en la medida en que se establece un cuerpo de conocimientos es que se emprendió la enseñanza del saber económico en las Universidades del mundo.

Sin embargo, es prácticamente inexistente en los textos relativos a la historia del pensamiento económico como fue que se dio ese tránsito hacia la profesionalización de la economía, ya que este tipo estudios de lo que lo que se ocupan es de hacer una relación de las ideas que en el campo de la economía se han desarrollado a lo largo de la historia.

Landreth y Colender, afirman que la profesionalización de la economía ha ocurrido en los últimos 100 años, ya si bien desde la antigüedad existen textos de carácter económico, hasta antes 1500 ningún grupo se preocupaba de manera exclusiva por comprender la economía, es entre este año y 1750 que la literatura concerniente a la economía aumenta de manera significativa en Europa Occidental y que más precisamente, en el lapso que va de 1650 a 1750 que un cuerpo de conocimiento económico comenzó a evolucionar y que la economía emerge como una disciplina intelectual.<sup>16</sup>

Todo este saber de algún modo disperso, tuvo un vuelco decisivo que cambiaría de manera contundente a partir de 1776, en la historia del pensamiento económico se reconoce que fue Adam Smith, quién con su magna obra *La riqueza de las Naciones*, funda la ciencia económica. Smith, durante los años 40 del siglo XVIII, había participado en la fundación

---

<sup>16</sup> Landreth y Colender. *Historia del Pensamiento Económico*, CECSA, México, 1998.p. 95.



del Club de Economía Política, que tal vez sea la primera asociación del mundo que agrupaba a los interesados en temas económicos, y es casi seguro que ello contribuyó a definir el rumbo de sus inquietudes hacia el campo de la economía.<sup>17</sup>

La influencia de la obra de Adam Smith, fue determinante en la evolución del pensamiento económico, ayudando a delinear de manera nítida el campo de conocimientos de esta disciplina científica, sin embargo, fue el periodo de 1776 a 1876 el que atestiguó la profesionalización creciente de la economía política, conforme su estudio pasó de los hombres a la academia.<sup>18</sup>

Ya para 1900, la economía política es conocida simplemente como economía, y comienza a impartirse en las universidades inglesas y alemanas, a las que acuden numerosos estudiantes estadounidenses, al poco tiempo numerosas universidades de los Estados Unidos comienzan a ofrecer estudios de licenciatura y posgrado. La crisis que trajo la depresión de la década de 1930, estimuló el interés por la preparación académica en economía y muchas instituciones académicas ofrecían trabajo a la mayoría de los doctores en economía, en donde sus preocupaciones eran la enseñanza y el avance de comprensión de la economía.

A causa de la de la segunda guerra mundial y la consiguiente migración, de numerosos intelectuales de Europa el centro de los estudios de posgrado se desplaza hacia los Estados Unidos, estos acontecimientos trasladaron los intereses de la economía de la política práctica y de los asuntos de negocios hacia el análisis de la operación de la economía, lo que ha influido en el desarrollo de la teoría económica.

Hoy por hoy, las universidades siguen siendo el centro de buena parte de la actividad de investigación que permite ampliar las fronteras del conocimiento económico, de hecho el

---

<sup>17</sup> Karataev, Ryndina, Stepanov y otros. Historia de las Doctrinas Económicas, Editora Política, La Habana, 1981.p.154.

<sup>18</sup> Landreth y Colender. Op.cit.p.95.

estado actual y dirección del pensamiento en la materia, son resultado de la investigación llevada a cabo en las universidades y centros de investigación.<sup>19</sup>

### ***1.3 Origen de la enseñanza de la economía en México***

La historia de la enseñanza de la economía de manera formal y sistemática, tiene lugar en la UNAM, como ha sucedido con muchas iniciativas académicas, la que dio origen a la Escuela Nacional de Economía es motivo de disputa, Ricardo Torres Gaytán, consigna tres versiones relativas a la paternidad de dicha iniciativa.

La primera, en la que se adjudica a un grupo de economistas autodidactas haber convencido en febrero de 1929, al licenciado Narciso Bassols director de la Escuela de Jurisprudencia y Ciencias Sociales la conveniencia de establecer estudios de economía como una sección de dicha escuela.

La segunda, señala que la iniciativa partió del mismo Bassols, que tan pronto fue director de la Escuela de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, convocó a principios de 1929 a un destacado grupo de profesionistas a elaborar un plan de estudios para la carrera de economía.

En la tercera, es Daniel Cosío Villegas quién asume la primicia de haber sugerido a Bassols la necesidad de crear una sección de estudios económicos.<sup>20</sup>

En lo que coinciden todas las versiones, es que fue en 1929 cuando se inician los estudios de la ciencia económica a nivel universitario, el 20 de febrero de ese año, inician los cursos con una matrícula de 118 alumnos.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Landreth y Colender. Op.cit.p.p.96-97

<sup>20</sup> Torres, Gaytán Ricardo. Memoria Conmemorativa de la Facultad de Economía. Facultad de Economía, UNAM, México, 1981. p.p.15-19.

<sup>21</sup> Becerra, Maldonado Felipe. Antología del Pensamiento Económico 1929-1989.Vol.1. Facultad de Economía, UNAM, México, 1989. p.21.

En el discurso de apertura, Bassols señalaba entre otras cosas: “los universitarios que se gradúen de economistas no serán hombres sin conciencia propia ante el capitalismo y sin más mira que el medro personal...tratamos de crear economistas con sentido crítico de la organización social...economistas que amen la riqueza de los hombres, como fuente de bienestar; pero que al mismo tiempo distingan entre los beneficios de la riqueza en sí que son los beneficios de la vida toda y las imperfecciones de una distribución absurda de los bienes, que sólo puede explicarse por el peso de la inercia y de la maldad en el mundo”.<sup>22</sup>

Sin embargo, la enseñanza de la economía aún no era del todo aceptada, el maestro Jesús Silva Herzog, tuvo que realizar grandes esfuerzos para hacer comprender a la sociedad la importancia de los economistas.

Silva Herzog, apuntaba que los grandes problemas heredados de la época colonial y que no fueron resueltos durante los primeros 100 años de vida independiente, tuvieron entre otras causas la ignorancia de la mayoría de los gobernantes y la “falta de “personas instruidas en ciencias sociales, particularmente en Economía” y de no ser por algunos entre los que se cuentan “el Doctor Mora, Lucas Alamán, Guillermo Prieto, los Ierdo de Tejada, Matías Romero, Pablo Macedo, Díaz Dufoo y Martínez Sobra...no encontramos en más de un siglo personalidades suficientemente vigorosas, por la firmeza de su pensamiento y la solidez de su cultura, que hayan examinado a fondo los problemas de México y señalado el camino para resolverlos en forma inteligente y definitiva”<sup>23</sup>

Asimismo, ante el Consejo Universitario realizó una emotiva defensa del trabajo de los economistas: “Aquí he oído hablar de la similitud de actividades entre un economista y un contador, entre el economista y el abogado. Estas son actividades totalmente diversas ¿Qué tienen que ver, pongamos por caso el Abogado y el Contador en el estudio de los precios, de los fenómenos del cambio o de los salarios de las clases trabajadoras? ¿Y no es cuestión importante estar preparado para estudiar tales problemas? Puede emprender estos estudios

---

<sup>22</sup> Torres Gaytán Ricardo. Op.cit. p..p.24-26.

<sup>23</sup> Silva Herzog, Jesús. “El sindicato de economistas y los problemas nacionales” en Becerra, Maldonado Felipe. Antología del Pensamiento Económico 1929-1989.Vol.I. Facultad de Economía, UNAM, México, 1989. p.37.

honradamente, con plena conciencia de sus responsabilidades, una persona salida de la Facultad de Comercio o que haya cursado la carrera de Abogado las respuestas tienen que ser completamente negativas...las funciones del Abogado y del Contador son incuestionablemente respetables; pero es necesario, es urgente que no se confundan con la del economista.<sup>24</sup>

Buena parte de 1935 los estudios de economía siguieron ligados a la Escuela de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, sin embargo las cosas cambiarían casi al finalizar el año, pues el Consejo Universitario en su sesión celebrada el 5 de octubre de 1935 nombra al licenciado Enrique Gonzáles Aparicio como director de la Escuela Nacional de Economía, lo cual también implicó ubicarse en una sede propia para atender a una creciente demanda, así pues las primeras instalaciones de la Escuela Nacional de Economía tuvieron asiento en la calle de República de Cuba 92 en el centro de la Ciudad de México y a partir de 1954, en Ciudad Universitaria.<sup>25</sup>

Los pasos que dieron lugar a la transformación de Escuela Nacional de Economía en Facultad de Economía, tienen lugar durante la administración del maestro José Luis Ceceña Gámez, ya que durante su gestión, más precisamente en el mes de marzo de 1977, se aprobó el funcionamiento de la Maestría y en julio del mismo año se aprueba la creación del doctorado en economía, con la consecuente transformación de la Escuela Nacional de Economía en Facultad.<sup>26</sup>

Asimismo, a lo largo y ancho del país fueron surgiendo asociaciones que agrupaban a los profesionales de esta disciplina, la más importante de ellas el Colegio Nacional de Economistas fue constituido el día 6 de noviembre de 1952, con la denominación de “Colegio de Economistas del Distrito Federal, Asociación Civil”. El día 7 de abril de 1964, para dar respuesta al crecimiento de su membresía, así como a la incorporación de economistas de diversas entidades de la República, cambia de nombre

---

<sup>24</sup> Silva Herzog, Jesús. “En defensa de la Escuela Nacional de Economía” en Becerra, Maldonado Felipe. Antología del Pensamiento Económico 1929-1989.Vol.1. Facultad de Economía, UNAM, México, 1989. p.48.

<sup>25</sup> Torres Gaytán Ricardo. Op.cit. p.p. 51-52.

<sup>26</sup> Becerra, Maldonado Felipe. Antología del Pensamiento Económico 1929-1989.Vol.1. Facultad de Economía, UNAM, México, 1989. p.23-24.

para quedar como “Colegio de Economistas de México, Asociación Civil”.

El 19 de noviembre de 1971, después de un proceso de discusión y análisis interno, se cambiaron los estatutos y el nombre para quedar con la denominación que actualmente tiene: “Colegio Nacional de Economistas, Asociación Civil”.<sup>27</sup>

#### ***1.4 La Función Docente***

Existen innumerables aspectos acerca de la profesión académica que suelen ser de sumo interés, por ejemplo, los que tienen que ver con el llamado “profesionalismo”, el stress docente, etc. Sin embargo, existe uno que es particularmente importante y es aquel que tiene que ver con el enjuiciamiento que se ha venido realizando de la tarea “básica” del docente: el enseñar. En este sentido, haremos un breve repaso acerca de las nuevas exigencias que se le han presentado o exigido al docente en el ejercicio de su profesión.

Si atendemos al hecho de que todos los hombres en algún momento de su existencia comunican e imparten información a alguien, y que de igual modo muchos de ellos se encuentran intentando transmitir alguna destreza o simplemente convencer a otro de una creencia o “ciencia” en particular, podemos considerar que todo hombre es un maestro de una manera u otra.

Sin embargo, en la medida en que este tipo de “profesores” encarnan un tipo de enseñanza informal, la mayor parte de las veces circunstancial, conlleva que su condición de “maestro” no tenga un carácter permanente, y peor aún, un simple cambio en las circunstancias, un encuentro con otra persona, puede modificar el papel de “maestro” de quién lo ejercía.

Al igual que la escuela fue institucionalizada, para tener un control deliberado del proceso educativo y conferir a una determinada entidad las responsabilidades de la enseñanza, con el concepto de función docente sucede algo similar, la sociedad decide que existen

---

<sup>27</sup> Página del web del Colegio Nacional de Economistas [www.colegiodeeconomistas.org](http://www.colegiodeeconomistas.org), consultada el 28 de febrero de 2007.

conocimientos o destrezas que no pueden ser confiadas al encuentro casual entre los hombres, que no pueden estar sujetas al azar, que tienen que ser impartidos de una manera continua.

De tal suerte que aquellos individuos que poseen el conocimiento considerado socialmente útil, son identificados y seleccionados, para que ese proceso de transmisión de conocimientos a aquellos que requieren adquirirlos se realice de una forma organizada y sistemática, de esta manera, es como se instituye la función de enseñar, la función docente. Es así, que la función básica del profesor consiste en promover el aprendizaje, pero también existen funciones específicas de un profesional de la enseñanza, que “se determinan en gran parte por los fines generales de la educación en una sociedad determinada, y por la forma en que el tiempo y las circunstancias modifican esos fines... Esos fines cambian de un lugar a otro y de un tiempo a otro. El rol del profesor se determina en gran parte por la forma en que, en esa sociedad particular, se delinean los campos de la educación y la enseñanza, y por la naturaleza de los objetivos que la sociedad asigna a ésta última.”<sup>28</sup>

Pero el considerar la función docente simplemente en su aspecto básico, implica que estamos hablando de un ejercicio de transmisión de conocimientos y habilidades, finito e invariable y que el aprendizaje resulta ser una mera acumulación de conocimientos, sin embargo, el mismo desarrollo científico ha venido a demostrar que la velocidad con que se produce el conocimiento es tan vertiginosa, que el conocimiento ha devenido en infinito, y es imposible pensar en que pueda ser completamente poseído.

Es pues, la generación de nuevos conocimientos los que obligan a un cambio en la función docente, la vieja noción de que el profesor se encuentra sólo para impartir conocimientos y como adquirir destrezas, resulta ya inadecuada, el profesor no es ya más el monopolizador del conocimiento, las mismas circunstancias le obligan a reconocer este hecho, y lo hacen consciente que la generación de conocimientos es muy diversa, y que en esta era hay que estar constantemente aprendiendo, si bien la transmisión de conocimientos sigue siendo una función necesaria e inclusive vital, otros nuevos retos se presentan.

---

<sup>28</sup> Norman M. Globe. op.cit.p.p. 22-23.

## *1.5 Las funciones docentes*

Bajo esta perspectiva, la función docente desde ya algunos años viene siendo objeto de cuestionamientos, de tal suerte que la función tradicional ha sufrido severas críticas al igual que los ordenamientos que rigen la institución escolar.

Diversos autores coinciden en que en la práctica, el docente ya venía desempeñado una serie de funciones que si bien socialmente le eran exigidas, no entraban en la definición de lo que era su tarea, por ejemplo, el hacer frente a situaciones inéditas para las cuales no existe algún cuerpo de normas reglamentarias en las cuales basarse, búsqueda de alternativas que sean efectivas para promover los aprendizajes, reorganización casi inmediata de sus estrategias de acción ante los cambios en el entorno, etc.<sup>29</sup>

Los estudiosos de la función docente, de acuerdo a su perspectiva teórica tienen diversos puntos de partida para el análisis de esta problemática, sin embargo, a decir de Roberto Caballero, aún cuando fuéramos capaces de describir la totalidad de los estudios existentes, caeríamos en la cuenta, de que ninguno capta todas las facetas que se concentran en la función docente.<sup>30</sup>

En este sentido, la identificación de las funciones docentes implica rebasar el marco de las reflexiones valorativas que dejaban al buen juicio del estudioso la determinación de las responsabilidades del maestro, se ha revelado como indispensable la elaboración de un perfil del profesional de la educación, que sea fruto de “observaciones e investigaciones objetivas y científicas empíricas” para “más bien situarse en el plano de la realidad que en el del juicio de valor”.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Lafourcade, Pedro. “Sistemas educativos basados en estructuras caracterizadas por una marcada Burocratización de sus funciones” en Revista Colección Pedagógica Universitaria, N° 8, jul-dic , 1979,México, p.10.

<sup>30</sup> Roberto Caballero op. cit. P.10.

<sup>31</sup> Gaston Mialaret. “Perfil del educador enseñante” en F. Amiel-Lebigre op. cit. p.85.

En este sentido, los estudiosos del caso han identificado las que hoy consideran las funciones más relevantes del quehacer docente, a continuación haremos una breve descripción de las mismas.

#### 1.5.1 Mediación

Goble afirma que el profesor hoy en día, es un ser mediador en el encuentro entre el individuo y la masa de información real, conjetural y mitológica que continuamente le amenaza y parece rebasarlo, un encuentro en el que la selección y uso de los conocimientos es mucho más importante que su absorción. El profesor, más que una fuente o proveedor, se convierte en alguien que guía hacia las fuentes, un organizador de las oportunidades de aprendizaje y un instructor de las técnicas de investigación y reflexión. “Sus conocimientos no son un ingrediente en la educación del estudiante que éste debe de aprender y luego usar, sino más bien como un catalizador que promueve reacciones de aprendizaje y desarrollo como consecuencia del encuentro entre las capacidades humanas y el caudal creciente de conocimientos”.<sup>32</sup>

#### 1.5.2 Encuadramiento

Postic, quién durante muchos años se ha dedicado al análisis de las situaciones de enseñanza y la práctica cotidiana de la educación a través de la observación de los profesores, ha detectado tres funciones básicas del docente, la primera de ellas es la de encuadramiento.

Consiste en que el profesor conduce a los alumnos a inscribir su actividad dentro de un marco de referencias, fijando las modalidades de cumplimiento del trabajo escolar, a través de esta, el profesor tiende a organizar el trabajo, define los objetivos, propone o impone métodos de trabajo, delimita las tareas y da medios de acción, controlando el trabajo, el profesor busca verificar la eficacia de la enseñanza.

---

<sup>32</sup> Norman M. Globe. op.cit. p.57



### 1.5.3 Informativa

En el ejercicio de esta función, el profesor transmite un saber elegido, elaborado, reorganizado, teniendo en cuenta los conocimientos anteriores de los alumnos, la finalidad es hacer adquirir conocimientos y hábitos operativos, y sobre todo, comunicar elementos de base que permitirán a los alumnos establecer hechos, descubrir relaciones, elaborar un razonamiento.

### 1.5.4. Estimulación

Postic señala que, sí el profesor ha cumplido con la función de información, estará en posibilidades de ejercer la función de estímulo. A través de esta, el docente busca suscitar la motivación cognoscitiva de los alumnos, reuniendo las circunstancias favorables para el desencadenamiento de su actividad y para la obtención de su participación.

La finalidad del profesor, es dar un impulso que provoque la curiosidad de los alumnos, causar reacciones, que haga nacer las ideas, y desencadene un descubrimiento activo, es decir que el alumno busque una respuesta a su propia interrogación y con la ayuda del profesor, arribar a un proceso de síntesis.<sup>33</sup>

### 1.5.5 Investigación

Por su parte, Roberto Caballero apunta otra función adicional a las señaladas por Postic: la de investigación, mediante la cual, el maestro actualiza, incorpora y transforma el conocimiento que es objeto de la enseñanza, siendo la investigación una función obligada y necesaria que debe mantenerse como una constante del ejercicio docente.<sup>34</sup>

## ***1.6 Otras tendencias respecto a la función de los profesores***

Aurelio Villa Sánchez, en un trabajo presentado en el Congreso de Educación realizado en el marco del II Congreso Mundial Vasco en 1987, resume algunas de las tendencias respecto al cambio de la función de los profesores. En este sentido, nos refiere que Marklund en su obra “La Recherche et l’Innovation en Matière de Formation des

---

<sup>33</sup> Marcel Postic. Observación y formación de profesores. Ediciones Morata, Col. Pedagogía, Madrid, 1996. p. 175-178.

<sup>34</sup> Roberto Caballero. op.cit. p. 17.

Enseignants”, señala que las funciones de la enseñanza deben basarse sobre los siguientes principios:

- a) la tarea del profesor debe dirigirse fundamentalmente hacia el alumno y hacia su desarrollo como individuo y como miembro de la sociedad y, en segundo lugar, hacia la clase, el grupo o el nivel de estudio
- b) La tarea del profesor debe presuponer que el alumno evoluciona de manera continua y no en forma de compartimentos estancos de materias o niveles educativos que forman etapas artificiales en momentos determinados.

Asimismo, destaca que Burdin en “The Changing World and Implications for Teacher Education”, señala que las funciones que debe asumir el docente son:

- \* Especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje.
- \* Especialista en recursos de aprendizaje
- \* Facilitador del aprendizaje en comunidad y en general fuera de la escuela.
- \* Especialista en la convergencia interdisciplinar de saberes.

Villa refiere que, Gran, Fritzell y Lofquis en “Tendences Nouvelles de la Formation des Enseignants”, concluyen que las funciones del enseñante pueden clasificarse en cinco grandes categorías:

- \* Funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo social y emocional del alumno (factor socio-emocional).
- \* Funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo de los conocimientos de los alumnos (factor cognitivo).
- \* Funciones y aptitudes concernientes a materiales y métodos pedagógicos (factor metódico-material).
- \* Trabajo con otros adultos dentro y fuera de la escuela (factor de cooperación).
- \* Funciones concernientes al desarrollo del enseñante mismo y al del centro educativo (factor de desarrollo).<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Aurelio Villa Sánchez. “La formación del profesorado en la encrucijada” en Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea Ediciones, Madrid, 1988. p. p. 24-26.

Después de este breve recorrido, por algunas perspectivas acerca de las funciones docentes, no puede uno sentirse menos que abrumado, pues tal parece, que así como corrientes y opiniones existen sobre el fenómeno educativo, encontraremos igual número de caracterizaciones sobre la función docente.

Si bien estamos de acuerdo en que la función básica o tradicional del profesor, hace mucho tiempo ha sido puesta en la picota, y que por consiguiente, el docente se haya ante nuevas exigencias, no podemos dejar de notar que lo que se le exige al profesor no es sólo un nuevo comportamiento profesional, sino un comportamiento con habilidades pedagógicas flexibles, que permitan adaptarse a las distintas situaciones y contextos. Se le pide dominio en campos y saberes propios de la escuela como fuera de ella, por ejemplo, en aspectos sociales y emotivos, y así la lista puede continuar.

Sin embargo, habría que saber hasta que punto la formación del maestro lo ha preparado para solventar estos requerimientos, lo más probable es que la preparación recibida sea inadecuada, y que será sólo a lo largo de su actividad, que el profesor habrá completar su formación, en aspectos socio-afectivos, metodológicos, etc.

## ***Capítulo II. Algunos aspectos básicos para la evaluación de la docencia***

### **2. 1 Origen de la Evaluación**

En torno al origen de las prácticas evaluativas en el ámbito educativo, existe consenso entre los investigadores en que su procedencia es del ámbito industrial norteamericano, que fue donde se ejercieron por primera vez las prácticas de evaluación de los resultados, de hecho fueron los industriales norteamericanos quienes subvencionaron las primeras investigaciones para estimar los resultados de su personal.<sup>36</sup>

El término en si mismo, aparece con el proceso de industrialización que se vivió en los Estados Unidos a principios de siglo y es Henry Fayol quién en 1916, al publicar su obra *Administración General e Industrial*, establece los principios básicos de toda actuación en el ámbito administrativo: planificar, realizar y evaluar.

El impacto del proceso de industrialización norteamericano, incidió no sólo en la organización social y familiar sino que obligo a los centros educativos a adaptarse a las exigencias de la Producción, Giroux, señala que en los primeros años del siglo XX, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima y los conceptos educativos de conocimientos, de valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios y fines.

De ahí que cuando la teoría tuvo que traducirse en metodología, las cuestiones sobre valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento ‘científico’ y de la organización burocrática.<sup>37</sup> Por lo que términos tales como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje o evaluación educativa, quedan incorporados en el campo educativo, como parte del discurso científico moderno de la pedagogía.

---

<sup>36</sup> Véase Barbier, Barbier, Jean-Marie. *La evaluación en los procesos de formación*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia., Barcelona, 1993. p.p. 40-42; Casanova, María Antonia. *Manual de Evaluación Educativa*. Editorial la Muralla, Madrid, 1995. pp. 18-19; Nilo, Sergio. “El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa”. En *Revista Interamericana de desarrollo educativo* N° 86, OEA-Washington, D.C., 1988.p102).

<sup>37</sup> Casanova, op.cit. p. 18.

De igual manera los principios establecidos por Fayol, pasan a figurar en los centros educativos como pautas para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico-didáctica, asimismo la segmentación técnica que se da en la vida laboral, se refleja en la actividad docente, aparecen entonces especialistas en currículo, planificación, evaluación, etc., por ejemplo el control de tiempos y movimientos marcó la pauta para el origen de los objetivos del aprendizaje y para la evaluación entendida como control de los resultados obtenidos, los estudios sobre el rendimiento de los obreros llevaron a la discusión sobre el aprendizaje del alumnado en términos de rendimiento académico y a su expresión en números como garantía de objetividad y rigor.

Otro suceso, que tampoco tenía que ver directamente con el ámbito de la pedagogía y que vino a impactarla fue la aparición, difusión y utilización masiva los tests psicológicos por el ejercito norteamericano durante la segunda guerra mundial. “Los tests ofrecieron al profesorado el instrumento definitivo para poder cuantificar científicamente las capacidades y el aprendizaje/rendimiento del alumnado, con la incorporación subsiguiente de la estadística descriptiva y la extensión progresiva de este modo de evaluar a otros componentes del sistema educativo”.<sup>38</sup>

Este es el contexto en el que surge la evaluación científica en la educación, ello dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo y bajo una mentalidad tecnocrática, que lentamente se han ido transformando para dar lugar a nuevos planteamientos.

## ***2.2 De lo general a lo particular: de la evaluación a la evaluación educativa.***

La evaluación a lo largo del tiempo ha ampliado y modificado sus aplicaciones en el campo educativo, de ese primer posicionamiento desde el ámbito industrial, ha habido toda una evolución conceptual, en la que los expertos matizan o exaltan sus posibilidades, resaltan sus aspectos negativos o bien destacan sus virtudes, el hecho es que a lo largo del siglo XX se realizaron progresos en la materia, por lo que la evaluación educativa se ha convertido en un campo de estudio independiente “sujeto al análisis de variadas corrientes de

---

<sup>38</sup> Casanova, op.cit. p. 19.

interpretación educativa y aproximaciones metodológicas. En consecuencia, a la evaluación se le han adjudicado diversas definiciones, las cuales reflejan la naturaleza del objeto a evaluar y la orientación que debiera seguir el propio proceso evaluativo”.<sup>39</sup>

Un problema al que con frecuencia se enfrentan todos aquellos quienes desean emprender un proceso de evaluación es la falta de claridad o precisión conceptual sobre la materia, de ahí que antes de proseguir, sea pertinente establecer los márgenes teóricos sobre los cuáles nos habremos de mover.

Pero ¿qué es la evaluación?

Por principio de cuentas, la evaluación implica la acción de estimar o valorar, sobre los atributos, mérito o valía, de un objeto, persona, proceso, etc.

“La evaluación se puede entender como el proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración. También se ha definido como el proceso que recaba información pertinente para tomar decisiones”<sup>40</sup>

Sintetizando, podemos definir a la evaluación como, la emisión de juicios de valor con base a la información para la toma de decisiones.

Sin mayor problema podemos convenir, que se trata de una definición de carácter general, aplicable a muy variados campos de la acción humana, y que en razón de que el ámbito de nuestro interés se halla en la educación, es menester realizar mayores precisiones.

En este sentido, entenderemos como evaluación educativa, la emisión de juicios de valor con base a la información para la toma de decisiones en el campo de la educación.

Pero como bien llama la atención la investigadora Rocío Quesada, “el concepto de evaluación educativa es tan general que se ha prestado a confusión y a considerar un caso particular de evaluación (como puede ser, por ejemplo, el correspondiente a un plan de

---

<sup>39</sup> Ruiz Larraguivel, Estela. Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Cuadernos del CESU, UNAM, México, 1998, 29.

<sup>40</sup> Quesada Castillo, Rocío. “Conceptos Básicos de la Evaluación del Aprendizaje” en Perfiles Educativos #41-42, revista del CISE, UNAM, México, 1988. p.13.

estudios) como si fuera la evaluación educativa, cometiéndose el error de pensar que lo singular puede dar cuenta de lo general”<sup>41</sup>

Resulta más que evidente, que los ámbitos de aplicación de la evaluación en el campo educativo pueden ser muy variados, tantos como todo lo que sea interés de alguien evaluar de la educación, así encontramos que se pueden evaluar instituciones, programas, proyectos, alumnos, docentes, etc.

Pero en definitiva, cualquier aspecto de la educación que deseemos evaluar, no será igual a otro, es decir, tendrá no solo sus propias particularidades, sino que de acuerdo al propósito que se persiga será el nivel de profundidad con que lo abordemos.

“Todo este campo intrincado y diverso es el que subyace y esta considerado bajo un solo término: evaluación educativa. Por ello, al hablar de evaluación educativa se debe precisar el caso, los atributos, los niveles y las modalidades metodológicas de referencia, para evitar confusiones, y prevenir el riesgo de bordar discursos carentes de significado, ya que al considerar la evaluación desde su interpretación más general y abstracta, se pierde toda relación con su práctica y ejercicio”.<sup>42</sup>

En un esfuerzo por acotar los ámbitos de aplicación de la evaluación educativa, Casanova señala que dentro del sistema educativo se pueden distinguir tres grandes campos:

- La administración educativa.
- Los centros escolares.
- Los procesos de enseñanza aprendizaje.<sup>43</sup>

Por supuesto, cada uno de estos campos posee elementos y características particulares, mismas que habrán de determinar al proceso de evaluación que se emprenda.

Si bien es cierto ya hemos señalado la inconveniencia de utilizar algunas generalizaciones, ya que las mismas pueden inducir a confusiones conceptuales, sin embargo, es posible

---

<sup>41</sup> Quesada Castillo, Rocío. op. cit. p. 14.

<sup>42</sup> Quesada Castillo, Rocío. op. cit. p.p. 14-15.

<sup>43</sup> Casanova, op.cit. p. 32.

observar que todo proceso de evaluación conlleva un mínimo de fases a cubrir, y que se desprenden de un modo u otro de la definición genérica de la evaluación.

Dichas fases son:

- Recolección de información.
- Análisis de la información.
- Formulación de Conclusiones.
- Establecimiento de juicios de valor acerca del objeto evaluado.
- Toma de decisiones.<sup>44</sup>

### ***2.3 Elementos fundamentales del proceso de evaluación***

Ahora bien, como ha quedado claro en la definición conceptual de la evaluación la elaboración de juicios de valor constituye la esencia de la misma, no se trata de la externalización de juicios de carácter subjetivo que no tienen que ver con el mundo real, como ha sido la crítica de los positivistas, sino todo lo contrario, se trata de juicios fundados en información procedente del objeto evaluado, no existe en consecuencia el pretendido divorcio entre juicios de valor y datos, por el contrario, de esta interrelación nace el carácter objetivo de los juicios de valor.

Es importante recalcar, que en esta perspectiva los enunciados evaluativos “están compuestos por afirmaciones de hechos y de valores entrelazados, mezclados”, que no existe esa dicotomía datos-valores y que los evaluadores “pueden extraer conclusiones objetivas de valor recogiendo y analizando pruebas y siguiendo los procedimientos de su disciplina profesional”<sup>45</sup>

Por tales motivos, es necesario precisar un poco acerca de los componentes del proceso evaluativo con objeto clarificar como se constituyen los juicios de valor en la evaluación.

---

<sup>44</sup> Con base en, Casanova, op. cit. p. 58.

<sup>45</sup> House, Ernest R, y Howe, Kenneth R. Valores en evaluación e investigación social. Ediciones Morata, Madrid, 2001. p. 19.



Para Barbier, el proceso de evaluación se compone fundamentalmente de cuatro aspectos: los datos de referencia de la evaluación, el referente de la evaluación, los actores involucrados en la producción de juicios de valor y la formulación de juicios de valor.

Los datos de referencia de la evaluación, es aquello a partir de lo cual se produce, o bien es susceptible de producirse, un juicio de valor, en un lenguaje común son los datos iniciales, los hechos de base, o informaciones concretas a partir de las cuales se produce el juicio de valor.”Para los metodólogos de la evaluación no hay procedimiento evaluativo sin recogida de datos”<sup>46</sup>

Si consideramos la evaluación como un proceso deliberado y socialmente organizado, es igualmente cierto que los datos de referencia de la misma pasan por un proceso de constitución más o menos largo, es decir, los datos de referencia para la evaluación no existen en estado “salvaje”.

Este proceso de constitución de los datos de referencia para la evaluación implica una serie de cuestiones relevantes: Las técnicas de evaluación, que en general no difieren de manera significativa con aquellas utilizadas de forma general en las Ciencias Sociales “la casi totalidad de los procedimientos de observación o instrumentos de medida que se utilizan en esas disciplinas, tanto si se trata de procedimientos cualitativos y clínicos como cuantitativos y experimentales, podrían ser eventualmente utilizados por la evaluación...”<sup>47</sup>

Según Barbier, esas técnicas se pueden agrupar en cuatro grandes rubros:

- La recogida de datos ya existentes sobre la realidad evaluada, que si bien es la más simple no por ello es ingenua, ya que la recolección de datos existentes implica de entrada la existencia de ciertos indicadores explícitos o implícitos.

---

<sup>46</sup> Barbier, Jean-Marie. La evaluación en los procesos de formación. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia., Barcelona, 1993.p.p.64-65.

<sup>47</sup> Barbier, Jean-Marie. op. cit .p. 65.

- La observación *in situ* de la realidad evaluada, que se efectúa cuando se trata de evaluar una acción o una secuencia de acción bastante corta o cuando la evaluación según sea el caso se puede hablar de una observación dirigida, selectiva o sistemática.
- La solicitud de información sobre la realidad evaluada a sujetos considerados como conocedores de ella., generalmente se realiza a través de entrevistas, cuestionarios y el trabajo de grupo.<sup>48</sup>

El referente de la evaluación, es aquello en relación con lo cual se produce o es susceptible de producirse el juicio de valor., en términos genéricos son los criterios de apreciación, las normas de juicio, las conductas esperadas o los puntos de partida, elementos que son identificados con los objetivos.

Al igual que los datos de la evaluación, los referentes de la evaluación son construidos, cuando no tiene lugar ese proceso de construcción y estos se presentan de manera espontánea, no conciente, implícita, no controlada, es cuando aparecen evaluaciones subjetivas que se efectúan sin explicitación de objetivos ni criterios.

“Una de las primeras tareas provocadas por un procedimiento de evaluación controlado consistirá frecuentemente en un trabajo de identificación, de clarificación, de reconocimiento o de establecimiento de esos objetivos previos a la evaluación”<sup>49</sup>

La importancia de los objetivos estriba en que ellos pueden dar lugar a una comparación con los elementos factuales recogidos, es decir, los objetivos deben estar expresados en forma tal que permitan que se puedan relacionar con los datos de referencia, pues de ello dependerá directamente las características del juicio de valor.

Los actores involucrados en la producción de juicios de valor o dicho de otra manera ¿quién tiene derecho a realizar un juicio de valor sobre la realidad evaluada? Implica que las relaciones de evaluación entrañan relaciones de poder, de acuerdo con Barbier, “las relaciones de evaluación se determinan probablemente en gran medida en relación a las

---

<sup>48</sup> Barbier, Jean-Marie. op. cit .p. p. 68-70.

<sup>49</sup> Barbier, Jean-Marie. op. cit .p. p. 72.

condiciones de detentación del referente” y que si bien son muy poco explícitas, “juegan un papel esencial en la evaluación, lo cual viene a querer decir que una de las cuestiones más importantes a plantear es la siguientes ¿Quién detenta los objetivos que sirven para juzgar?<sup>50</sup>

Por último, se encuentra la formulación del juicio de valor, ya que la presencia de este es lo que permite decir si hay o no evaluación, “el juicio de valor constituye la señal de la evaluación”<sup>51</sup>. Pero el juicio de valor puede explicitarse de diferentes formas:

- Con una cierta variedad de grados, entre las que se intercalan toda una serie de escalas de valor siendo las más habituales aquellas que tienen un soporte lingüístico, especialmente adverbios de intensidad, esas escalas comportan obligatoriamente al menos dos posiciones y una expresión de esas posiciones.
- Puede igualmente comportar o no una indicación del referente en relación al cual se lleva a cabo. Si ese es el caso, se suele hablar de evaluación analítica, dando a conocer los diferentes criterios en función de los cuales puede juzgarse algo. Si no hay indicación alguna, se habla de evaluación global sintética, ya que se trata generalmente de casos en que existen un conjunto de objetivos, y por tanto el juicio de valor se lleva a cabo, con relación a ese conjunto.
- Puede dar lugar a operaciones de cuantificación, es decir cuando con base en los juicios de valor se asignan calificaciones, notas o puntuaciones, “las operaciones que se presentan en la evaluación como operaciones de medida no son, en realidad, más que cuantificaciones a posteriori de juicios de valor”<sup>52</sup>

Dado que en el centro de la definición de evaluación de hallan los juicio de valor ha sido necesario detenerse a examinar su naturaleza, sobre todo tomando en cuenta que existes posiciones que minimizan su papel, y por el contrario exaltan la importancia de lo factual, de los datos, de los hechos, etc, como si estos por si solos pudieran dar cuenta de una realidad determinada, la ya añeja oposición maniqueísta juicios de valor

---

<sup>50</sup> Barbier, Jean-Marie. op. cit .p. p. 77.

<sup>51</sup> Barbier, Jean-Marie. op. cit .p. p. 77.

<sup>52</sup> Barbier, Jean-Marie. op. cit .p. p. 78.

= subjetividad y datos = objetividad, permite la existencia del discurso dominante sobre la evaluación que ha derivado en el desarrollo de diversos instrumentos metodológicos sobre todo estadísticos, de bases de datos, sin reparar en que la información solo adquiere sentido en tanto es permeada por los juicios de valor, “la evaluación no es tomar la información, sino cambiarla para hacer aparecer el sentido”<sup>53</sup>

Pero no debe quedar la impresión de que la producción de los juicios de valor es el fin mismo de la evaluación, en realidad estos son objeto de un uso social, que no siempre se halla explícito y que no necesariamente corresponde a las metas inmediatamente invocadas, esta es una cuestión que conviene plantear, pero que con mucho rebasa el estudio del funcionamiento del proceso de evaluación, y que se expresa en términos tales como el “abuso de la evaluación”.

A este respecto Miguel Ángel Santos Guerra, expresa: “el poder que dimana del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clarificar realidades, la apariencia de rigor se convierte en una amenaza de perfiles contundentes. Los ribetes científicos disminuyen la capacidad de crítica y prestan un peligroso aval”<sup>54</sup>

En otra parte de su libro, Santos Guerra identifica 15 posibles situaciones en las que pueden tener lugar abusos con base a la evaluación y van desde las que tienen que ver con las decisiones de la puesta en marcha de una evaluación, las que tienen que ver con la interpretación de los resultados y la utilización de los mismos ya sea por parte de los evaluadores o bien de los promotores de la evaluación, es importante tener presente la posible ocurrencia de estas situaciones, pues la evaluación en modo alguno es un acto desprovisto de intereses de diversa índole.

---

<sup>53</sup> Ardoino, J. Panel del 12º seminario del ANDSHA, p.35. Citado por Barbier, Jean-Marie. op. cit .p. p. 79.

<sup>54</sup> Santos Guerra, Miguel Ángel. La evaluación: in proceso de dialogo, comprensión y mejora. Ediciones Aljibe, Málaga, 1995. p.p. 15-16.

#### ***2.4 La evaluación docente: un campo específico de la evaluación educativa.***

Como el subtítulo anterior lo indica, la evaluación docente viene a ser uno de los tantos aspectos de los que puede dar cuenta el proceso denominado evaluación educativa, efectivamente se trata de un campo que reviste particularidades específicas.

La literatura a este respecto tiende a ubicar el papel de la evaluación docente, como la evaluación de la calidad del desempeño docente. Como muchas otras categorías, la de calidad, implica una serie de criterios que la constituyen y ponen de manifiesto, aunado al fenómeno del desempeño docente, se observa que existe una amplia diversidad de concepciones, que como en el caso de la evaluación educativa, no existe una clasificación generalmente aceptada sobre los principios a que debe ceñirse.

A grandes rasgos, se puede observar tres grandes concepciones:

- 1- Concepciones basadas en las cualidades, características o rasgos que se encuentren asociados con la calidad del comportamiento docente. Estas concepciones han dado lugar a relaciones múltiples de características idóneas de los maestros.
- 2- Concepciones basadas en los resultados que producen los maestros y que se relacionan con los cambios que se efectúan en los estudiantes como consecuencia de la enseñanza.
- 3- Concepciones basadas en el desempeño docente, esto es, en lo que el maestro hace en clase. Estas concepciones han permitido desarrollar una gran cantidad de escalas de calificación y listas de control para observar y medir la ejecución del maestro.<sup>55</sup>

E inclusive se podría incluir una cuarta concepción, que señala la imposibilidad de establecer criterio alguno sobre el desempeño docente, simplemente ¿quién determina que un maestro tiene un desempeño de mayor calidad que otro? La determinación tiene lugar sólo cuando alguien lo decide de esa manera. Así pues ¿es válido tratar de establecer un criterio generalizable sobre el desempeño docente?

---

<sup>55</sup> Caballero Pérez, Roberto. La evaluación docente. Problemas y perspectivas. UNAM, México, 1992. p. 40.

El que no haya acuerdo en este campo no quiere decir que la investigación teórica y de campo se halla paralizada, un avance sustancial ha sido reconocer que la evaluación del desempeño docente implica tener una visión que integre no solo lo relativo al proceso enseñanza aprendizaje en el aula, sino que además incorpore el análisis del contexto pues los docentes se hayan inmersos en una forma determinada de organización escolar, que de igual forma se hay condicionada por un sistema educativo que obedece a ciertas políticas públicas en la materia, así como las condiciones de vida y de trabajo.

Asimismo, no hay que olvidar que la función docente hoy por hoy rebasa el mero ejercicio de la docencia, baste recordar la diversidad de funciones que se conciben como propias del accionar docente, como ya lo señalamos en capítulo anterior.

Más allá de la imposibilidad de establecer un criterio único para la evaluación del desempeño docente, en estos tiempos difícilmente alguien dejaría de reconocer la importancia que tiene en si mismo emprender una evaluación del quehacer docente, en lo que se puede diferir es en la intencionalidad del mismo, pero si concebimos la evaluación docente como “un proceso sistemático y continuo que tiene, entre otras finalidades, enunciar juicios de valor sobre el desempeño del profesor dentro del proceso enseñanza aprendizaje”, proceso “asentado en evidencias y realizado para poder comprender y mejorar la práctica educativa”<sup>56</sup>, si aceptamos esta noción como valida, tendremos un buen punto de partida para establecer algunos criterios de carácter general sobre la evaluación del desempeño docente.

Si se acepta la pertinencia de la evaluación, el primer elemento que debe quedar resuelto de manera muy explicita es el relativo a los propósitos que la orientan, es decir las razones por las que se quiere poner en marcha el proceso de evaluación.

En este sentido Joan Dean, plantea que entre los propósitos principales se cuentan:

---

<sup>56</sup> Esta definición la “acoplamos” con base en dos autores: Villarreal Gutiérrez, María Eugenia. “Evaluación Universitaria-Evaluación de Catedráticos” en Universidades, Anuario 1990, UDUAL, México, p.79; Santos Guerra, Miguel Ángel. La evaluación: un proceso de dialogo comprensión y mejora. Ediciones Aljibe, Málaga, 1995. p. 88.

- a. Ayudar a los profesores a identificar vías que realcen sus destrezas profesionales.
- b. Ayudar a la planificación del perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores, individual y colectivamente.
- c. Ayudar a cada profesor, a los directivos y a los gobernantes a ver donde se puede intervenir con una nueva o modificada iniciativa.
- d. Identificar el potencial de los profesores para el desarrollo profesional con la intención de ayudarles, cuando fuera posible, con el entrenamiento en la práctica.
- e. Proporcionar ayuda a los profesores con dificultades en su tarea a través de la orientación adecuada y el ejercicio pertinente.
- f. Informar a los responsables para que tengan referencias de los profesores.<sup>57</sup>

Como se puede observar, esta concepción dista mucho de aquella finalidad que siempre se le adjudicó a la evaluación: la sanción o el castigo. En esta concepción, el elemento primordial lo constituye la ayuda, vía la comprensión de la actividad docente.

Ello implica construir toda una ética que guíe el proceso evaluatorio y que se vería expresada en los derechos que tiene cada uno de los involucrados en relación a la evaluación. Strike, enuncia cuatro grupos de derechos básicos que habría de seguir todo proceso de evaluación:

#### Derechos de las instituciones educativas

Las instituciones educativas tienen derecho:

- A ejercer la supervisión y a tomar las decisiones para mejorar la calidad de la educación.
- A recoger información relevante para atender sus funciones evaluadoras.
- A utilizar esta información relevante en beneficio de los estudiantes a los que trata de educar.
- A cooperar con el equipo directivo para planificar y realizar un justo y efectivo sistema de evaluación.

---

<sup>57</sup> Dean, John. Professional development in school. University Press, London, 1991, citado por Santos Guerra, Miguel ángel.op.cit.p.p.89-90.

## Derechos de los profesores

Los profesores tienen derecho:

- A una razonable seguridad en el trabajo.
- A un razonable grado de discreción en la realización de sus trabajos.
- A una razonable participación en las decisiones relativas a los aspectos profesionales y administrativos de sus trabajos.

## Derechos acerca de las evidencias

Los profesores tienen derecho:

- A tomar decisiones sobre la base de las evidencias.
- A ser evaluados conforme a criterios relevantes.
- A no ser evaluados sobre la base de testimonios de oídas, rumores o quejas no comprobadas.

## Derechos acerca del proceso

Los profesores tienen derecho:

- A ser evaluados de acuerdo con los estándares generales, públicos y comprensibles.
- A que se les notifique cuando van ser evaluados.
- A conocer los resultados de su evaluación.
- A expresar su opinión sobre los resultados de su evaluación por una vía significativa.
- A manifestar las razones de cualquier acción elegida para un caso.
- Apelar las decisiones adversas y tomar sus medidas ante la autoridad competente e imparcial.
- A una evaluación ordenada y oportuna.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Strike, K. A. The ethics of educational evaluation. The new handbook of teacher evaluation. Sage Publications, London, 1990, citado por Santos Guerra, Miguel ángel.op.cit.p.p.95-96.



Hasta aquí, es perfectamente clara la importancia de la evaluación, ubicándola como un proceso que busca el perfeccionamiento y la mejora de la acción profesional del docente, sin lugar a dudas, a través de la evaluación a parecen problemas, deficiencias profesionales, conflictos organizativos, pues tanto para los docentes como las instituciones el no admitir que existen áreas que requieren de una intervención, los conduce a la rigidez y al deterioro.

Hemos oído a numerosos profesores: ¡Yo enseño desde hace más de X años y nadie me va a venir a decir como hacer las cosas! Ciertamente prodrán tener muchos años como docentes, pero la falta de un contraste con su actividad, no permite asegurar a priori que es un excelente maestro. Este tipo de maestros, parecen más empeñados en representar un modelo de actuación en el que identifican experiencia con sapiencia, la práctica por si misma ni hace más sabio ni más inteligente.

Es pues necesario aceptar, que un proceso de indagación asentado en evidencias nos permitirá captar la realidad de la práctica docente, y es de nueva cuenta que volvemos a entrar en un terreno polémico, en el cual tampoco existe acuerdo sobre cual de las fuentes es la más adecuada para proveer las evidencias necesarias para evaluar el desempeño docente.

### ***2.5 Consecuencias de la evaluación docente***

En la literatura relativa a la evaluación docente, podemos encontrar numerosas y muy diversas clasificaciones sobre los propósitos y fines de la evaluación, que en resumidas cuentas pueden clasificarse por su orientación ya sea al control (evaluación sumativa) o al mejoramiento o ayuda (evaluación formativa).

Sin embargo, existen muy pocas fuentes que den cuenta de los efectos de la evaluación, al parecer el único autor que ha tratado de identificar los distintos niveles de los efectos de la evaluación del profesorado ha sido Gary Natriello. Los propósitos, dice Natriello, son aquellas razones por las que se inicia el proceso de evaluación, pero los efectos pueden o no

estar relacionados con los propósitos iniciales del proceso, pero siempre están relacionados con las actividades o prácticas emprendidas como parte del proceso de evaluación.<sup>59</sup>

De acuerdo a este autor, la evaluación de los profesores tiene efectos a nivel individual, organizativo y ambiental.

#### 2.5.1 Efectos a nivel individual

Son los más directos y los más previsibles, sin embargo los profesores pueden reaccionar de diversas maneras no siempre previstas por los evaluadores. Si el propósito de la evaluación es la mejora del rendimiento de los profesores o el mantenimiento de unos niveles de rendimiento aceptables, se puede esperar que el profesor mejore su rendimiento si es provisto de la retroalimentación adecuada a la par de que le son ofrecidas estrategias para resolver los problemas detectados, siendo el efecto mayormente positivo para aquellos profesores que trabajan en solitario y pocas veces tienen la oportunidad de confrontar su quehacer docente con la perspectiva de otros profesionales.

Sin embargo, también puede ocurrir que los profesores al tener la información acerca de los problemas con su rendimiento, no haga nada por remediarlos si no es que se le ofrecen alternativas de desarrollo profesional y personal. En ambos casos, el primer efecto del proceso de evaluación es proporcionar información sobre el rendimiento para fomentar el desarrollo y la mejora.

Pero el cambio o mejora, en los profesores puede también darse no tanto por la aceptación la existencia de problemas en su desempeño, sino que pueden cambiar sus métodos didácticos a modo de que sean bien vistos por sus superiores, tratando de armonizar sus intereses con las expectativas de los evaluadores.

Los procesos de evaluación, también pueden tener consecuencias motivacionales e instrumentales que pueden llevar a una mejora del rendimiento. Por la naturaleza de la

---

<sup>59</sup> Natriello, Gary. Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado” en Millman, Jasón y Darling-Hammomnd, Linda. Manual Para la Evaluación del Profesorado. Editotial la Muralla, Madrid, 1997.p.49.

docencia, existe en los profesores una sensación de inseguridad acerca de su propio rendimiento y de los efectos que el mismo tiene sobre los estudiantes, por lo que la evaluación puede proporcionar a los docentes el contacto necesario con otros profesionales de la escuela y la seguridad necesaria con respecto a su labor docente, los profesores que rara vez son sometidos a evaluación se sienten aislados y subvalorados, mientras que los que son sometidos a evaluaciones frecuentes prefieren ser evaluados a menudo aunque obtuvieran resultados negativos.

Natriello, también reporta que aquellos profesores con buena reputación profesional, desean ser sometidos a evaluación con frecuencia, asimismo existen profesores que interpretan como todo un reto que les permite mejorar, pero también están aquellos a los que la evaluación les significa sufrimiento, estrés y ansiedad, lo cual difícilmente se traducirá en un mejor rendimiento. A nivel individual también tiene un fuerte impacto la evaluación cuando esta tiene como finalidad tomar decisiones sobre la admisión o despido, sobre la adjudicación de una plaza, etc todo ello puede originar que los docentes busquen anticiparse a dichos eventos, motivándolos a tener un rendimiento que les permita conseguir o mantener un estatus, admisión y despido requieren que los profesores asuman un papel y las obligaciones inherentes al mismo o que, por el contrario, renuncien a él y a sus responsabilidades.<sup>60</sup>

Parecería reiterativo, señalar que al evaluar a los profesores se esta evaluando a personas y en ese sentido, es la persona quién recibe la carga de una evaluación, los resultados positivos o negativos, que van a tener repercusión sobre lo personal tanto explícito como implícito: temores, estima, mecanismos de defensa e integración del yo, “así el resultado de la evaluación se convierte directamente en una valoración o una descalificación y en muchas ocasiones una comparación. El profesor no es una cosa, debemos respetar sus aspectos afectivos y de personalidad”<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Natriello, Gary. Op.cit.p.p.53.56.

<sup>61</sup> Loredó Enríquez, Javier. “Principios orientadores para valorar la práctica docente. Un enfoque holístico.” En Rueda Beltrán , Mario (coordinador). ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? ANUIES , México, 2004, p.51.

## 2.5.2 Efectos a nivel organizativo

Son aquellos que implican a personas dentro de la escuela a distintas del profesor objeto de evaluación, son resultado de la evaluación de un profesor o del sistema de evaluación en general, y su impacto puede implicar a un solo profesor o a la escuela entera, ya que los miembros de la organización escolar son observadores inevitables de los procesos de evaluación que tienen lugar de dentro de la organización.

Es decir, a través de la evaluación que se efectúa a otros nos sentimos aludidos y tendemos a reaccionar, si nos damos cuenta que cierto tipo de rendimientos son evaluados negativamente, buscaremos evitar dichos eventos, por el contrario aquello que es evaluado positivamente seguramente buscaremos imitarlo, así que el impacto de evaluaciones individuales puede afectar el rendimiento global de una escuela.

Ahora bien, los efectos de la evaluación sobre otros profesores puede variar dependiendo si la información sobre los beneficios a obtener son conocidos por los demás que no han sido evaluados. Por otra parte, si un sistema es desarrollado con un alto nivel de participación, puede llevar a un debate sobre cuestiones educativas y a una mayor comunicación entre los miembros del personal de una escuela sobre sus procedimientos pedagógicos y que los profesores adopten enfoques hacia los procesos educativos en sus escuelas más coherentes, ya que los mismos se ven influidos por los criterios y estándares del sistema de evaluación.

Cuando el procedimiento de evaluación tiene que ver con la incorporación, permanencia o salida de profesores, el impacto a otros niveles de la organización es inevitable, los profesores al observar cambios en la situación de sus colegas, adquieren una mayor comprensión de cual es su identidad en cuanto miembros de la escuela, entendiendo mejor las normas y valores del centro, asimismo, cuando se incorporan nuevos profesores con mayor dedicación a la escuela y a la enseñanza, pueden estimular a los demás a incrementar sus esfuerzos.

Otro efecto observable en la organización, es el que los profesores perciben cuando a través de la evaluación se comunican normas relativas a la pertenencia a la organización escolar y sobre su sentido de equidad. Si los profesores observan que sus colegas son evaluados con

base a un conjunto de criterios determinados, asumen que ellos serán juzgados de igual manera, ya que si los profesores asumen que la evaluación es parcial, adquirirán la certeza que las evaluaciones dependen más del evaluador que de sus rendimientos como profesores.<sup>62</sup>

Santos Guerra, señala que es muy importante de enmarcar la evaluación en el ámbito organizativo, y que específicamente el claustro sería la mejor referencia para realizar la evaluación, pues conlleva las siguientes ventajas: Aviva el diálogo profesional sobre la práctica docente.

- a) Facilita la comprensión de los procesos de intervención, frecuentemente supeditada al análisis del contexto.
- b) Se convierte en un excelente medio de perfeccionamiento profesional.
- c) Permite desarrollar más adecuadamente las estrategias del cambio.
- d) Evita las comparaciones que se producen si es un solo profesor el que es evaluado.
- e) Potencia la coordinación internivelar e interpersonal, tanto en sentido vertical como en sentido horizontal.
- f) Hace patente la importancia del papel que se desempeña en el marco organizativo.
- g) Tiene la potencialidad de incidir en las estructuras y no solamente en los individuos.<sup>63</sup>

Postura que resulta igualmente válida, pero que solo nos permite ver los efectos de la evaluación en un solo ámbito, pero que sin embargo nos ayuda a complementar la importancia de la evaluación en el contexto de la organización.

### 2.5.3 Efectos a nivel ambiental

Tienen lugar en los ambientes dentro de los cuales se desenvuelven las escuelas, por ejemplo las personas ajenas a la organización, pueden percibir que las políticas de evaluación de los profesores bien articuladas, son más profesionales o modernas. También los efectos pueden ser negativos, dando lugar a controversias y discusiones sobre las ventajas o inconvenientes del sistema, si cumple o no con las normas morales y éticas, o si

---

<sup>62</sup> Natriello, Gary. Op.cit.p.p.57-60

<sup>63</sup> Santos Guerra.op.cit.p.p.90-91.

se centra en aspectos relevantes e irrelevantes de las tareas que esta llevando a cabo el profesorado, por lo que a menudo las organizaciones tienen que estar explicando o justificando su enfoque hacia la evaluación de profesores.

Pero también el manejo de la información acerca de la evaluación de los profesores puede no hacerse tan “visible” a ciertos individuos u organizaciones ajenos a la escuela, por ejemplo, se niega información a los padres relativa a las actividades de mejora de los sistemas de evaluación del profesorado, ya que si se hace de su conocimiento equivaldría a reconocer que un profesor en particular, tal vez el de sus hijos, necesita mejorar.

Por el contrario, las decisiones en cuanto a la contratación, permanencia o despido de profesores, son actos públicos justificados por la actividad evaluativa, aunque las actividades de mejora se mantienen dentro del círculo de profesores, las decisiones en cuanto a puestos docentes son con frecuencia conocidas por más personas, a menudo esta acción se justifica por la organización para darle visos de legitimidad.

Natriello, concluye que si bien no es posible anticipar todos los efectos de un conjunto determinado de prácticas de evaluación del profesorado, cuando menos si lo es en los niveles señalados, dando lugar a un examen de los posibles impactos sean positivos o negativos. Asimismo, los efectos señalados en cada caso no se dan obviamente al mismo tiempo en las organizaciones implicadas en actividades de evaluación, los efectos que se pueden presentar en una escuela dependerán tanto de las prácticas específicas de evaluación empleadas como del contexto local.

Pero resulta igualmente cierto, que el hecho de ser más concientes de los efectos potenciales de los procesos de evaluación no garantizará el éxito de sus resultados, pero si sensibilizara a aquellos implicados en los sistemas de evaluación en lo referente a los procesos y efectos que sus actividades pueden poner en marcha.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Natriello op.cit.p.p.60-63.

### **Capítulo III. Formas de Evaluar el desempeño docente**

#### **3.1 ¿Cuál es el método adecuado para evaluar el desempeño docente?**

Una revisión aunque sea somera de la literatura sobre la evaluación del desempeño docente (efectividad docente), nos revela lo que ya puede considerarse un lugar común en esta problemática: no existe un consenso sobre la forma más “adecuada” de evaluar al profesorado. Si bien la evaluación de los sistemas escolares cuenta con una larga trayectoria, esta se ha centrado en valorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos, y paulatinamente se traslado hacia la evaluación de la capacidad o competencia de los profesores.<sup>65</sup>

En este capítulo, no pretendemos realizar una revisión exhaustiva de todos aquellos métodos que se emplean o son susceptibles de emplearse en la evaluación de la docencia, nos referiremos en primer término al que sin lugar a dudas es el más extendido en la instituciones de educación superior, los cuestionarios de evaluación de la docencia por alumnos, por ejemplo, en la UNAM prácticamente todas las escuelas y facultades emplean algún tipo de cuestionario\*; en segundo lugar, daremos un breve repaso por algunas otras formas de evaluar el desempeño docente que tienen un buen grado de aceptación entre los investigadores, en particular la observación en el aula, la autoevaluación y el portafolios docente.

Existen algunos otros métodos alternativos de reciente creación que no hacen sino dejar constancia que la docencia es un fenómeno complejo y multidimensional, tal es el caso de los estudios sobre el proceso de pensamiento y creencias de los docentes que tiene como supuesto básico el que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, por lo

---

<sup>65</sup> Luna, Edna. “Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia” en Rueda Beltrán, Mario y Díaz-Barriga Arceo, Frida (compiladores). Evaluación de la docencia. Perspectivas Actuales. Piados, México, 2000. p.65.

\* Ver anexo1. Un excelente diagnostico del estado que guardaba la evaluación de la docencia en la UNAM en el año 2000, nos la ofrece Mario Rueda en capítulo dos de su libro Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. Col. Pensamiento Universitario 100, CESU-UNAM, 2006.

que los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando significativamente sus acciones de aula.<sup>66</sup>

Otro método que en sentido estricto no se aboca a la evaluación de la docencia pero que la puede acompañar vinculándose a función formativa de los nuevos docentes, es la mentoría, que al igual que el portafolios tiene su origen en un ámbito completamente distinto a la educación. La mentoría, es una intensa relación de trabajo entre un miembro experimentado y otro joven. El mentor tiene experiencia y poder en la organización y personalmente orienta, aconseja, asesora y promueve el desarrollo profesional del protegido, la promoción de la carrera profesional del protegido puede ocurrir directamente gracias a la influencia y poder del mentor sobre otros miembros de la organización.<sup>67</sup>

Ambos métodos, sin lugar a dudas sugerentes no los desarrollaremos, por un lado el relativo al proceso de pensamiento y creencias de los docentes, me parece que es poco viable para procesos a gran escala y contiene numerosos elementos de orden psicológico, antropológico y sociológico, difíciles de manejar. En cuanto a la mentoría, me parece un procedimiento que tiene que ver más con un acompañamiento en la formación de nuevos cuadros docente, y que sin lugar a dudas sería muy factible de instrumentar en las universidades como una forma de inducción y seguimiento de los nuevos profesores, pero con pocas probabilidades de reportar información sobre el desempeño docente

### ***3.1.1 Cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos***

José María García Garduño, que es uno de los pocos investigadores mexicanos que ha estudiado a profundidad los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA), y ha realizado una síntesis del estado del conocimiento en torno a los mismos, señala que los cuestionarios tienen una larga historia dentro de la historia de la educación

---

<sup>66</sup> Perafán Echeverri, Gerardo Andrés. "La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes" en Perafán Echeverri, Gerardo Andrés y Adúriz-Bravo, Agustín (compiladores). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 2005. p.17.

<sup>67</sup> García Garduño, José María. "La mentoría: una alternativa para el desarrollo profesional en la educación superior" en Rueda Beltrán, Mario y Díaz-Barriga Arceo, Frida (coordinadores). La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. CESU UNAM. México, 2004. p.177.



superior y que es Herman Remmers de la Universidad de Purdue el creador del primer cuestionario de evaluación en 1927, el “Purdue Ratin Form”. La evaluación del desempeño docente por los alumnos, encaja a la perfección en la sociedad estadounidense, ya que se inscribe dentro de la política de orientación al consumidor que existe en los Estados Unidos, por lo que si los alumnos son los usuarios del servicio, deben ser ellos quienes lo evalúen.<sup>68</sup>

A pesar de su aparición a fines de los años 20 del siglo pasado, el uso de los CEDA en las universidades estadounidenses se generalizó hasta los años setenta, se considera que esta década fue la época dorada de la investigación mucho de lo cual estaba en relación a confiabilidad y validez de los CEDA, en los años ochenta los investigadores se preocuparon por relacionar los resultados de los CEDA con características de los alumnos, la disciplina y el profesor, y partir de los noventa, comenzó a disminuir el interés de los investigadores, sin dejar de tratar el tema pero inclinándose hacia otras temáticas<sup>69</sup>

Hacia 1993 se estimaba que el 86% de las instituciones de educación superior estadounidenses hacía uso de los CEDA, otro autor reporta que hacia 1990 se habían publicado en inglés alrededor de dos mil libros y artículos relacionados con la investigación sobre los CEDA.<sup>70</sup>

En México, el uso de los CEDA comenzó prácticamente al tiempo en que estos se generalizaban en Estados Unidos, se sabe que el introductor en nuestro país fue Ernesto Meneses Morales de la Universidad Iberoamericana, quién desde 1968 puso en práctica los CEDA y hacia 1972 aparece la primera publicación sobre la evaluación de la docencia de la que se tiene reporte en México; por su parte, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey comenzó en 1974 a aplicar los CEDA; en las instituciones públicas, su uso

---

<sup>68</sup> García Garduño, José María. “Las dimensiones de la efectividad docente validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional” en Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida (compiladores). Evaluación de la docencia. perspectivas actuales. Paidós, México, 2000. p.p. 41-42.

<sup>69</sup> García Garduño, José María. “El avance de la evaluación en México y sus antecedentes” en Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, 2005, vol.10.#27. p. 1278.

<sup>70</sup> García Garduño. “Las dimensiones... Op.cit.p.42.

dio comienzo casi al mismo tiempo que en las privadas, siendo la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM en 1971 la pionera, le seguiría la Facultad de Psicología, y en los años ochenta su utilización se generaliza en instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad de Aguascalientes. En los noventa, en el marco de los programas de estímulos, los CEDA fueron ampliamente aceptados en las universidades públicas y a mediados de la década se crea el Grupo Interinstitucional de la Evaluación de la docencia conformado por académicos de instituciones de educación superior públicas y privadas.<sup>71</sup>

Hay quienes sostienen que el uso de los CEDA se halla determinado en gran medida, por el bajo costo que representa su utilización y su carácter eminentemente práctico en su aplicación, evidentemente estas son características inherentes a los CEDA, pero ello por sí solo no explica la razón de su extendida utilización. García Garduño sostiene que su popularización en diversos países puede estar relacionada con los siguientes factores:

1. La influencia del intercambio académico ya que al ser Estados Unidos el principal receptor de estudiantes internacionales, es muy probable que los estudiantes al volver a sus países de origen e incorporarse como académicos, hayan llevado consigo esta forma de evaluación de la docencia.
2. La adopción mundial del modelo estadounidense de educación superior, sobre todo en la adopción del enfoque orientado al consumidor, bajo el cual los estudiantes o consumidores, tienen la facultad de evaluar los servicios que se les presta.
3. La globalización de los sistemas de educación superior, que ha traído cierta homogeneización de los sistemas de educación superior, entre los que destaca la llamada rendición de cuentas, misma que obliga a las administraciones universitarias a supervisar más de cerca la docencia, generándose una tendencia a

---

<sup>71</sup> García Garduño. "Las dimensiones... Op.cit.p.24-43; García Garduño, José María. "El avance...op.cit.p.1280

utilizar los resultados para la inclusión o no en los programas de estímulos académicos.<sup>72</sup>

Lo cierto es que los cuestionarios para la evaluación de la docencia, son el medio más utilizado para determinar el desempeño docente, lo cual tal vez en si mismo no sea un problema, siempre y cuando se sea conciente de sus limitaciones y no sea la única forma de evaluar a los docentes.

### ***3.1.2 Propósitos de los cuestionarios de evaluación***

Se puede decir que el propósito general de los CEDA, es obtener evidencias basadas en los juicios de los alumnos, acerca de la efectividad docente del profesor en el salón de clases.<sup>73</sup> Edna Luna, señala que de acuerdo con Mars y Dunkin, los principales propósitos están relacionados con:

- El diagnóstico y retroalimentación de los maestros para mejorar el proceso de instrucción.
- Medidas de la efectividad de la enseñanza en la toma de decisiones administrativas (sobre permanencia, definitividad, etc.).
- Información para los estudiantes en la selección de cursos e instructores
- Con la investigación sobre la enseñanza.<sup>74</sup>

En la literatura relativa a los CEDA, es frecuente encontrar el señalamiento que a través de ellos se busca determinar la efectividad docente, y así queda de manifiesto en el propósito general citado más arriba, pero ¿qué es la efectividad docente?

---

<sup>72</sup> García Garduño, José María. “Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación ¿Qué tan aplicables son a diferentes culturas de educación superior?” en Rueda Beltrán, Mario (coordinador). ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. México, 2000. p.p. 37-38.

<sup>73</sup> García Garduño, José María. Los cuestionarios...op.cit. p.37.

<sup>74</sup> Luna, Edna. “Los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos: recomendaciones para su utilización” en Rueda Beltrán, Mario y Díaz-Barriga Arceo, Frida (coordinadores). La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. CESU UNAM. México, 2004. p.98.

Como en tantos de los aspectos referidos a la docencia no existe una definición única al respecto, pero se puede decir que se refiere a las características que debe poseer y las funciones que debe realizar un profesor universitario, las cuales deben ser evidentes a través de las distintas dimensiones o variables que conforman los CEDA, Luna afirma que el estudio de las dimensiones relacionadas con la efectividad docente ha permitido reconocerlas y clasificarlas de acuerdo con su importancia y que en esa línea de investigación Feldman calificó 28 dimensiones recurrentes en la literatura que han sido asociadas al aprendizaje de los estudiantes, entre las que destacan: claridad y entendimiento; estimulación del interés por la materia; preparación y organización del curso, logro de los objetivos planteados; motivación a los estudiantes para tener alto rendimiento; y percepción del impacto de la instrucción. Y entre las dimensiones que tienen poca o nula importancia se encuentran la naturaleza y valor del curso, calidad y frecuencia de la retroalimentación del profesor al alumno, naturaleza y utilidad de los materiales didácticos y de apoyo, contenido y carga de trabajo, y dificultad del curso.<sup>75</sup>

Existen autores que como sinónimo de efectividad docente utilizan el término desempeño docente, en lo personal me parece más acertado, puesto que la definición de efectividad, se refiere a la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera, mientras que desempeño significa cumplir las obligaciones inherentes a una profesión, cargo u oficio, ejercerlos, lo cual sería en última instancia de lo que busca tener evidencia a través de los CEDA, del grado de en que se encuentran presentes las características genéricas que conforman la enseñanza efectiva.

### ***3.1.3 Pros y contras de los CEDA***

En la medida en que se generalizó el uso de los CEDA, surgieron las controversias tanto por uso como por su utilidad, evidentemente los primeros en oponerse a ellos fueron los docentes que consideraban que la finalidad era única y exclusivamente el control y no la retroalimentación para la ayuda y el mejoramiento de la labor docente. Por su parte, la autoridades administrativas de las instituciones de educación superior defendieron su

---

<sup>75</sup> Luna, Edna. Op.cit.p.100.

utilización, como un medio de obtener información de primera mano sobre el desempeño docente y sobre lo que ocurría en el salón de clases.

García Garduño, hace un recuento de los argumentos a favor del empleo de los CEDA y de los puntos que en contra se han manifestado, y que a decir son los siguientes:<sup>76</sup>

#### 3.1.3.1 *Pros*

- Los CEDA son validos y confiables para medir el desempeño docente. Señala que la investigación generada en los últimos 30 años arroja que los cuestionarios son instrumentos validos y confiables, hecho verificable a través de distintos meta-análisis realizados comprobado a través del análisis factorial, asimismo diversas investigaciones han demostrado que los cuestionarios creados en Estados Unidos tienen validez transcultural, es decir que son aplicables en diferentes países con diferente grado de desarrollo, a lo cual se le ha denominado paradigma de aplicabilidad.
- Fomentan la participación y la democracia en el proceso enseñanza aprendizaje. Ello sucede al tomar en cuenta la opinión de los alumnos, hasta antes de la utilización de los CEDA no había prácticamente forma de obtener evidencias del desempeño docente dentro del salón de clases, que en este sentido dejar de ser un secreto y pasa a convertirse en un asunto público, básicamente lo que miden este tipo de instrumentos es la satisfacción del estudiante con el curso y con el profesor lo que de manera implícita en la cultura norteamericana llevo a ver al estudiante como consumidor o cliente de un servicio.
- Fomentan la rendición de cuentas. A partir del uso de los CEDA, los profesores universitarios se vieron obligados a rendir cuentas sobre su desempeño pasando ello a ser parte de las políticas institucionales de rendición de cuentas de las

---

<sup>76</sup> Garcia Garduño, José María. “Los pros y los contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente” en Revista de la Educación Superior. Vol..XXXII, N° 127, julio septiembre de 2003, versión en línea: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/reevsup/127/o2f.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/reevsup/127/o2f.html)

universidades, desde este punto de vista la labor del profesor se volvió más democrática y la par otorgo poder a los estudiantes los cuales empezaron a contar con la facultad de juzgar su desempeño.

- Los resultados de los cuestionarios sirven para mejorar la labor docente. Las instituciones que emplean los cuestionarios con fines formativos, que es de hecho el fin con que fueron creados los CEDA, sirven como fuente de retroalimentación y mejora de la docencia, para ello se requiere que el profesor conozca con oportunidad los resultados de su evaluación, los discuta con los responsables y no se empleen con fines de premiación o castigo.
- Tienen un bajo costo para supervisar e informar a la institución sobre el desempeño docente. Se ha revelado que la evaluación sustentada en los CEDA no es onerosa y puede tener un amplio alcance en cuanto al numero de profesores y alumnos

#### 3.1.3.2 *Contras*

- Son instrumentos limitados para determinar confiablemente las ganancias en el aprendizaje de los alumnos. Los cuestionarios, miden básicamente el grado de satisfacción de los alumnos con el curso y el profesor y no necesariamente su aprendizaje, tal como ha quedado evidenciado en los reactivos que los componen pues van encaminados a medir comportamientos del profesor y no el nivel de aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, si el profesor proporciono el programa del curso, si fue organizado, si tenía dominio de la materia, si entablo una comunicación adecuada con los estudiantes, si fue justo en la evaluación, etc. Por lo que, no siempre el nivel de complacencia del profesor y cumplimiento de los comportamientos esperados en el cuestionario esta relacionado con las ganancias del aprendizaje de los alumnos.
- Atentan contra la libertad de cátedra. Se dice que los CEDA coartan la facultad del profesor de enseñar y organizar el curso de acuerdo a lo que considere más

relevante para sus estudiantes, pues prescriben implícitamente un comportamiento del profesor durante el curso, la forma de organizar la clase y la manera de relacionarse con los alumnos. En este sentido, son instrumentos coercitivos, pues están obligando al profesor a un comportamiento específico, como afirma Díaz-Barriga, “si la buena docencia es lo que mide este instrumento, y de los resultados de éste depende el salario o las promociones que puede lograr el profesor, es muy importante para él demostrar que hace lo que se evalúa”.<sup>77</sup>

- La intervención de los alumnos en la evaluación del desempeño puede ser un factor de deterioro de la calidad educativa. En la medida en que los resultados de la evaluación sean utilizados para determinar el ingreso, permanencia o promoción ello puede afectar el desempeño docente, al punto que el docente relaje sus niveles de exigencia y evalúe a los estudiantes de manera más laxa, ocurriendo un “ablandamiento” del profesor lo cual repercute invariablemente en el nivel de desempeño de los estudiantes, así en términos coloquiales los maestros “barco” tendrían mayores posibilidades de sobrevivir en contraposición a los maestros mejor preparados o exigentes.
- Cuando los resultados de los CEDA solo se emplean con fines sumativos resultan una medida poco válida. Por principio de cuentas porque se desvirtúa el carácter formativo que les dio origen, en segundo lugar, al utilizarse únicamente para castigos o recompensas pierden validez y confiabilidad, en esta tesitura es muy frecuente que se comentan arbitrariedades en contra de los maestros.
- Existe una insuficiente cultura evaluativa y pericia técnica de la IES para diseñar cuestionarios y sistemas de evaluación confiables. Cuando hay una incipiente cultura evaluativa, las instituciones poseen poca experiencia en el diseño de un sistema de evaluación de la docencia y de cuestionarios que reflejen los fines

---

<sup>77</sup> Díaz-Barriga, Frida. “Algunas críticas en torno a los métodos de evaluación de profesores y algunas incursiones alternativas” en Rueda Beltrán, Mario y Díaz-Barriga Arceo, Frida (coordinadores). La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. CESU UNAM. México, 2004. p.127.

básicos de la evaluación de la docencia, bajo estas condiciones la aplicación de los CEDA pueden debilitar la labor del docente, asimismo el estado de la cultura evaluativa limita la creación y el cultivo de la suficiente pericia técnica para diseñar y administrar un buen sistema de evaluación de la docencia y para construir cuestionarios de evaluación válidos para medir el desempeño docente.

### *3.1.4 Factores o sesgos que afectan la evaluación*

Los factores o sesgos en los cuestionarios de evaluación de la docencia, se refieren a todas aquellas variables no relacionadas con la instrucción que afectan la efectividad docente en el salón de clase, se ha reconocido que los alumnos no evalúan al profesor con total independencia, su idiosincrasia y antecedentes, así como las características del maestro y del curso juegan, entre otros factores, un papel importante en los resultados de la valoración.<sup>78</sup>

Tanto Edna Luna como García Garduño, cada uno por su cuenta, han investigado en diversas fuentes bibliográficas así como en meta-análisis realizados, cuales son los sesgos que tienen cierta incidencia en la evaluación de la docencia, básicamente se trata de los mismos factores intervinientes, para ilustrar los más relevantes retomamos la síntesis elaborada por Luna con base al trabajo realizado por Braskamp y Ory.<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup>García Garduño, José María. "Que factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?" en Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-diciembre de 2000, vol.5, N° 10, p. 305.

<sup>79</sup> Luna, Edna. Op.cit.p.p. 105-108.



## Factores que influyen en la evaluación de los estudiantes a los docentes

<i>Factores o variables</i>	<i>Efectos</i>
<p>1. Administración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anonimato o no de los estudiantes</li> <li>• Presencia del instructor en el salón de clases al contestar el cuestionario</li> <li>• Propósitos sumativos o formativos</li> <li>• Momento de la aplicación</li> </ul>	<p>Los cuestionarios firmados presentan calificaciones más altas que los anónimos</p> <p>Los puntajes son más altos si el maestro permanece en el salón de clases</p> <p>Los puntajes son más altos si se utilizan con fines sumativos</p> <p>Los puntajes son más bajos si el cuestionario se contesta en periodo de exámenes finales</p>
<p>2. Características del curso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obligatorio y optativo</li> <li>• Nivel del curso, de los primeros semestres, avanzado, de licenciatura o posgrado</li> <li>• Tamaño de la clase</li> <li>• Disciplina</li> </ul>	<p>Los puntajes son más altos en los cursos optativos</p> <p>Los puntajes son más altos en los cursos avanzados</p> <p>La tendencia es encontrar puntajes más altos en las clases con pocos alumnos</p> <p>Se encuentran puntajes más bajos en los cursos de las disciplinas relacionadas con las ciencias y las ingenierías que las relacionadas con el arte, humanidades y ciencias sociales.</p>

<i>Factores o variables</i>	<i>Efectos</i>
<p>3. Características del instructor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rango</li> <li>• Género</li> <li>• Personalidad</li> <li>• Años de experiencia</li> <li>• Productividad en investigación</li> </ul>	<p>Los profesores titulares del curso de posgrado reciben puntajes más altos que los profesores ayudantes.</p> <p>No existe una relación significativa entre los puntajes y el género del instructor. Sin embargo, se presentan puntajes ligeramente más altos para las mujeres.</p> <p>Entusiasmo en la enseñanza y cualidades de interacción en general se relacionan con la competencia docente</p> <p>El rango, la edad y años de experiencia en general no se relacionan con los puntajes</p> <p>La productividad en investigación se correlaciona mínimamente con los puntajes</p>
<p>4. Características de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectativas de calificación</li> <li>• Interés previo en el contenido</li> <li>• Género</li> <li>• Características de personalidad</li> </ul>	<p>Los estudiantes que esperan calificaciones altas otorgan puntajes más altos</p> <p>Quienes tienen un interés previo en el contenido otorgan puntajes más altos</p> <p>El género de los estudiantes no se relaciona de manera significativa; sin embargo, existe una tendencia ligera a calificar más alto a los docentes del mismo género</p> <p>No existe relación significativa entre las características de personalidad de los estudiantes y los puntajes</p>

<i>Factores o variables</i>	<i>Efectos</i>
5. Características del instrumento <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación de los reactivos</li> <li>• Tamaño de la escala</li> <li>• Reactivos redactados en términos negativos</li> </ul>	<p>Ubicar en el cuestionario los reactivos específicos antes o después de los reactivos globales tiene efectos insignificantes sobre el puntaje global</p> <p>Utilizar una escala de seis niveles diversifica ligeramente las respuestas respecto de cinco</p> <p>No existe relación significativa entre la calificación general del cuestionario y el número de palabras negativas utilizadas en los reactivos.</p>

Los factores enumerados nos muestran realmente el peso específico que tienen dentro del proceso de evaluación de la docencia a través de los CEDA, y que si bien no se deben ignorar como posibles sesgos en la efectividad docente, tampoco su influencia es tan grande como durante mucho tiempo se presumió. Por otra parte, las investigaciones realizadas al respecto han ayudado a desmitificar algunas posturas, por ejemplo la relativa al papel preponderante de la investigación sobre la docencia puesto que la productividad académica en términos de investigación y publicaciones no necesariamente hace un profesor efectivo.

Asimismo, García Garduño reporta que en un meta-análisis realizado por Feldman este no encontró relación entre el entrenamiento o capacitación docente que imparten algunas universidades a sus profesores y la efectividad docente, ante lo cual apunta: “sería interesante investigar esta relación en universidades latinoamericanas, ya que se ha asumido que los cursos de didáctica o pedagogía influyen en la efectividad docente de los profesores”<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> García Garduño, José María. “Que factores extraclase...op.cit.p.p.312-313.

### **3.2 La observación en el aula**

La palabra observación proviene de la acción de observar, del latín *ob+servare*, que significa examinar o mirar con atención, advertir, atisbar, contemplar o, estudiar. La observación es la acción de detenerse reflexivamente frente a un fenómeno utilizando determinados métodos cualitativos o cuantitativos, paramétricos o no paramétricos, para determinar características propias que permitan describirlo y posteriormente estudiarlo y comprenderlo.<sup>81</sup>

Si bien la observación es un componente tácito del funcionamiento cotidiano de los individuos en los acontecimientos de la vida diaria, también es cierto que los individuos realizan observaciones en forma deliberada y sistemática, con un propósito determinado que influye en lo que se observa, como se lo observa, quién es observado, cuando tiene lugar la observación, donde tiene lugar, como se registran las observaciones y cuales de ellas se registran, como se analizan los datos y que uso se les da.<sup>82</sup>

Ahora bien, la observación que tiene como propósito de abordar el estudio de procesos y cuestiones educativas, tiene tras de si una historia que Judith Green ubica en cuatro fases parcialmente superpuestas.

La primera, se ubica en el periodo que va alrededor de 1939 a 1963, y puede considerarse una etapa exploratoria, en la que la cuestión de mayor interés era la posibilidad de identificar, de manera fiable y válida, las interacciones docente-estudiante y otras conductas afines en el aula y en la enseñanza en general.

La segunda, se ubica alrededor de 1958 a 1973, y se caracteriza por ser un periodo en el cual se desarrollan instrumentos y se realizan estudios descriptivos, experimentales y formativos, asimismo aparecen estudios en los que se emplean sistemas de categorías y problemas sobre los paradigmas para el estudio de la enseñanza en general.

---

<sup>81</sup> Lafrancesco, Giovanni M. La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos y técnicas. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogota, Colombia. 2003.p.p.21-22.

<sup>82</sup> Green, Judith L. “La observación como indagación y método” en Witrock, Merlín C. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Ediciones Paidós, Madrid, España. 1986. p.p 306-307.

La tercera fase, la ubica Green desde 1973 y hasta la fecha, tomando en consideración que su trabajo es publicado en 1986, o sea en este lapso, y es un periodo en el que los estudios sobre los efectos de la enseñanza tendían a explorar conductas de los docentes relacionadas con el rendimiento general de los alumnos en los tests estandarizados.

La cuarta fase, de 1972 a 1986 es cronológicamente paralela a la anterior, y se trata de un periodo de expansión de enfoques cualitativos, de avances teóricos y metodológicos, y de convergencia ente las distintas corrientes de investigación en cuanto al uso de técnicas observacionales para estudiar la enseñanza.<sup>83</sup>

Ahora bien, todo método de observación del profesorado esta acompañado de una concepción de lo que es una buena enseñanza (aunque no haya consenso de lo que es esta), e implícita o explícitamente la asunción acerca de las características de los profesores, por lo que no existen procedimientos neutros, ya que las categorías incorporadas a un sistema de observación centran la atención en algunos aspectos de la actividad pedagógica y excluyen otros, la observación siempre es selectiva, requiere de un objeto elegido, una tarea definida un interés, un punto de vista, un problema.<sup>84</sup>

Al utilizar la observación para evaluar al profesorado, se asume que las acciones visibles proveen una valoración adecuada de las competencias pedagógicas de un individuo y que existe un nexo bastante directo entre rendimiento observable y la competencia subyacente y si se hace un uso exclusivo de este método como procedimiento de evaluación, entonces se acepta que las acciones didácticas observables proporcionan una base suficiente par juzgar el grado de idoneidad de un profesor. En este sentido, la observación es buena para considerar comportamientos o acciones, pero es una herramienta muy limitada para lograr comprender los pensamientos y sentimientos de los sujetos observados.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Green, Judith L.op.cit. p.p.303-305.

<sup>84</sup> Stodolsky, Susan S. “Observación en el aula” en Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Editorial La Muralla, Madrid, España. p.244; Green, Judith L.op.cit. p.309.

<sup>85</sup> Stodolsky, Susan S.p.p.247-248.

Los investigadores que usan este método para evaluar la docencia, recurren en general a dos tipos de sistemas para registrar almacenar y representar sus observaciones: abiertos y cerrados.

Los sistemas cerrados son los que contienen un número finito de categorías o unidades de observación prefijadas, las categorías a incluir en un sistema cerrado son mutuamente excluyentes y se las define de antemano de modo que reflejen determinadas convicciones filosóficas, teóricas empíricamente adquiridas o basadas en la experiencia, acerca de la naturaleza del proceso, el acontecimiento o el grupo de estudio, los sistemas categoriales se consideran sistemas completos o cerrados, las categorías se identifican a priori, por lo que el observador se limita a registrar únicamente los elementos que figuran en su lista.

Las conductas seleccionadas, se registran en formularios, representaciones numéricas, puntuaciones, bien puede ser a través de listas de comportamiento o escalas de clasificación.

Mientras que los sistemas abiertos, pueden tener una gama de categorías prefijadas que se utilizan para describir conductas u otros fenómenos, o pueden contener categorías generadas a partir de los patrones observados a menudo se registran conductas/fenómenos individuales mediante el uso de más de una categoría, por lo que es posible combinar las categorías para reflejar la pluralidad de funciones simultaneas, se hace un esfuerzo para describir plenamente todo el comportamiento que tiene lugar para evitar las interpretaciones o la selección. En este tipo de sistemas, las categorías se extraen categorías a partir de los datos obtenidos.

En este caso, las conductas son registradas mediante símbolos verbales y/o transcripciones, a través de informes abiertos, narraciones y descripciones, generalmente se utilizan medios como la filmación de películas o cintas de vídeo.<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> Green, Judith L.op.cit. p.p.320-324.

En la investigación observacional el objetivo del investigador es congelar las actividades cotidianas para poderlas examinar sistemáticamente, para tal efecto selecciona un instrumento para obtener una representación de la realidad, hecho crucial pues el instrumento debe ajustarse al fenómeno de estudio y contexto delimitado, debe elegir, construir o adaptar un instrumento, un método, un proceso y un programa de observación que sean apropiados a la pregunta formulada, al contexto que rodea al fenómeno y a la naturaleza del mismo utilizando las herramientas que permitan registrar y almacenar los procesos activos, flexibles y adaptables que tienen lugar en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, y considerar los indicios de la contextualización que forman base de la inferencia tanto para los participantes en la situación como para el investigador, esta información pasa entonces a constituir la base para la construcción de datos para la reconstrucción del acontecimiento y para el análisis de los datos.<sup>87</sup>

### *3.2.1 Instrumentación un proceso de observación en el aula*

Algunos aspectos que deben resolverse antes de emprender un proceso de evaluación a través de la observación en el aula son: primero decidir si se debe informar al profesor con antelación de que va a ser observado; y segundo, determinar si el profesor debe estar familiarizado de antemano con el instrumento de observación y el modo en que se van a extraer las conclusiones.

Asimismo se debe considerar, que cualquier intervención en la intimidad del trabajo del profesor acarrea dificultades, hay que reconocer que el saberse observado hace que se modifique la actuación tanto del docente como la de los alumnos afectando los comportamientos observables.

También hay que considerar las posibilidades reales de rechazo a este tipo de intervención, ya sea por la forma en que se instrumenta un proceso o bien porque no existen antecedentes previos que hayan creado un hábito en el profesorado y los alumnos a este tipo de evaluación, de igual forma debe considerarse si el momento en que se pretende realizar la

---

<sup>87</sup> Green, Judith L.op.cit. p.319.

visita al aula es el adecuado, si ese momento es representativo de las distintas situaciones o formas de trabajo habituales en el aula.

Un ejemplo de cómo realizar un proceso de observación en aula lo podemos obtener del Plan de Evaluación de Centros Docentes elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en dicho documento se establecen los siguientes fases para la visita al aula:

- Reunión con los maestros y encuesta inicial, en donde se informa de la finalidad de la observación y del modo en que se llevara a cabo, se presentan los objetivos y se recaba información del profesor para determinar que sesión o sesiones serán observadas, asimismo se informa sobre el destino y uso que tendrá la información a recabarse.
- Establecimiento de un calendario que será conocido por todos los maestros.
- Análisis de documentos solicitados por el evaluador al maestro, entre los que se pueden considerar pruebas diagnósticas, registros de evaluación, programación de aula y cualquier documento que pueda tener relación con los indicadores a evaluar.
- Entrevista con cada maestro o profesor a observar, como medio de aclaración complementario a la información requerida por el evaluador.
- En la observación directa en el aula, entorpecer mínimamente el desarrollo de la clase, por lo que el observador debe ubicarse en un lugar desde donde pueda recoger la información y de ser posible no utilizar instrumentos de anotación y registro de datos por la incidencia que pudieran tener, por lo que se recomienda cumplimentar la guía de observación inmediatamente después de la misma.
- Entrevista colectiva o encuesta escrita a los alumnos, en dicha entrevista lo que se debe plantear son aquellas cuestiones que necesitan ser contrastadas con lo observado, las preguntas se deben adaptar a cada grupo de alumnos dejando que se



expresen con naturalidad, siendo una entrevista poco estructurada por lo que sugiere que sea grabada.

- Por último, una entrevista posterior con cada maestro observado, en la que además de las aclaraciones y consideraciones necesarias sobre algún aspecto, se pueden hacer valoraciones sobre el propio proceso, sobre lo que percibieron los profesores a lo largo de la observación y cada una de sus fases.<sup>88</sup>

El Plan de Evaluación de Centros Docentes, también incluye una guía de observación de aula estructurada en torno a cinco categorías que tienen como finalidad facilitar la memorización de los items por parte del observador para su registro fuera del aula observada.

Estamos seguros de que la observación directa como parte de la evaluación del profesorado debería ser un requisito indispensable, pero al mismo tiempo estamos convencidos, que la observación en el aula, no puede ser la única vía para la evaluación, pues ello nos llevaría ignorar aspectos de la enseñanza que no son susceptibles de ser observados.

### ***3.3 La autoevaluación***

En el punto anterior, abordamos algunos aspectos relativos a la observación como un medio para la evaluación de la docencia, de acuerdo a Nieto Gil, esta práctica es absolutamente rechazable y debe sustituirse por la autoevaluación, llevada a cabo con responsabilidad por el propio profesor, solo o con la ayuda de un compañero.

Entre las objeciones que plantea en torno a la observación se cuentan, que los profesores no suelen tener vocación de actores y el aula tampoco es un escenario, la toma de notas durante la observación provoca tensión y en general la mayoría de los maestros rechaza la presencia de extraños en su clase, asimismo la superioridad que conlleva el papel de observador no esta plenamente justificada, además tiene escasa

---

<sup>88</sup> Plan de Evaluación de Centros Docentes. Junta de Andalucía. España, 2001.p.p.147-150

representatividad lo observado en unas cuantas visitas al aula. Por lo que afirma, que la autoevaluación del profesor es el único medio de fundamentar un desarrollo profesional y llevarlo a cabo dentro de la autonomía personal.<sup>89</sup>

Se habla de autoevaluación, cuando el agente evaluador y el sujeto evaluado son la misma persona, en este sentido la autoevaluación siempre es formativa, y por tanto conlleva una serie de procedimientos tendientes a ayudar a los profesores a mejorar su trabajo.

La autoevaluación, se puede clasificar en un primer momento de acuerdo a tres tipos generales de estrategias:

- Autoevaluaciones individuales, que se caracterizan por no requerir de manera forzosa la colaboración de otra persona.
- Autoevaluación con feedback; en éstas compañeros, supervisores o alumnos ofrecen retroalimentación; y
- Autoevaluaciones interactivas, se llevan a cabo gracias a procesos muy sistematizados de análisis compartidos con otras personas.<sup>90</sup>

En esta clasificación quedan contenidas todas las posibilidades con respecto de cómo llevar a cabo una autoevaluación, sin embargo hay que tener en cuenta que tres pasos son necesarios para llevar a cabo una autoevaluación eficaz. Primero, debe identificarse correctamente el comportamiento pedagógico actual, es decir los profesores deben ser conscientes de lo que están haciendo en el aula; segundo, las áreas problemáticas han de ser identificadas y mejoradas, manteniendo los puntos fuertes y poniendo en práctica nuevos comportamientos; tercero, deberán someterse los nuevos comportamientos a una

---

<sup>89</sup> Nieto Gil, Jesús M. La autoevaluación del profesor. Como puede el profesor evaluar y mejorar su práctica docente. Editorial Escuela Española, Madrid, España. 1996. p.p.24-26.

<sup>90</sup> Fuentes-Medina, Myriam y Herrero Sánchez, Jesús. "Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación" en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Editores Asociación Universitaria de Formación del Profesorado <http://www.aufop.org> 2(1), 1999. p.360.

evaluación adicional para determinar su eficacia, y comenzar así todo el proceso de nuevo, de este modo la autoevaluación se convierte en un proceso continuo.<sup>91</sup>

Barber, de acuerdo a una amplia investigación realizada, logro identificar 11 técnicas de autoevaluación que a decir son las siguientes:<sup>92</sup>

### ***1. Retroalimentación proporcionada por cintas de vídeo y audio.***

Es la videograbación de la práctica docente que se desarrolla en el aula, de hecho es medio más comúnmente utilizado en la autoevaluación, pues permite al sujeto evaluado verse a sí mismo como lo ven los demás, por lo que a esta técnica se le denomina confrontación con uno mismo. La videograbación, puede ser del grupo entero o bien de un pequeño grupo a lo que se le denomina microenseñanza, que una especie de miniclase, que se imparte a un grupo de 4 a 6 alumnos en periodos de 10 a 15 minutos, pero dicha técnica implica el uso e algún tipo de instrumento de observación dirigida, como pueden ser hoas de autoclasificación o informes elaborados por el profesor mismo, se considera una técnica de autoevaluación muy poderosa cuando los sujetos evaluados reciben retroalimentación de buena fe.

### ***2. Hojas de autoclasificación***

Es un instrumento escrito que requiere que el profesor se puntúe a sí mismo en lo referente a una diversidad de capacidades pedagógicas citadas en la misma, la escala puede ser numérica (cuantitativa) o verbal (cualitativa). Existe una enorme diversidad de hojas de autoclasificación, , aunque básicamente son listas de comportamientos específicos, de su frecuencia y de su secuencia.

Good y Mulryan, han realizado una seria indagación sobre el uso que desde su aparición a fines del siglo XIX, han tenido las escalas y listas de clasificación para la

---

<sup>91</sup> Barber, Lewis W. “Autoevaluación” en Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Editorial La Muralla, Madrid, España. p.301.

<sup>92</sup> Barber. Op.cit.p.p.304-313

evaluación del profesorado y concluyen que aquellos que utilizan los sistemas de clasificación para tomar decisiones sobre el profesorado, deben hacerlo con suma prudencia y siempre en conjunción con otros datos.

Asimismo, afirman que las clasificaciones en cuanto al comportamiento del profesorado deben realizarse no solo para confirmar la presencia o ausencia de un comportamiento en particular, sino con el reconocimiento de que son importantes muchos aspectos del comportamiento pedagógico de un profesor que influyen sobre el aprendizaje de los estudiantes.<sup>93</sup>

### ***3. Informes elaborados por el propio profesor***

Es un documento escrito por el profesor en un formato abierto que consiste en preguntas relacionadas con la instrucción, en ellos el profesor proporciona información más extensa que en una escala de clasificación, y sirven a los profesores como un mecanismo para revisar periódicamente sus objetivos, sus logros, sus deficiencias y facilitan el establecimiento de prioridades y objetivos a largo plazo.

### ***4. Materiales de autoestudio***

Son programas diseñados de tal modo para que el propio profesor pueda valorar y analizar su estilo de enseñanza, así como investigar técnicas y materiales alternativos, con frecuencia estos materiales toman forma de un texto programado, en otras palabras, de comentario sobre un tema seguido de módulos que requieran de una respuesta de la persona objeto de evaluación.

El profesor lee sobre una determinada capacidad o un aspecto de la enseñanza y luego explora sus propios enfoques en dicha área con objeto de tratar de ampliar sus percepciones con respecto a su estilo personal.

---

<sup>93</sup> Good, Thomas L. y Mulryan, Catherine. "Clasificación del profesorado: llamada de atención sobre el control y la autoevaluación de profesores". en Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Editorial La Muralla, Madrid, España. p.266-297.

### **5. Modelaje**

Se refiere a la observación de ejemplos de una enseñanza de calidad con objeto de imitarla, los profesores pueden comparar sus propias técnicas con las utilizadas por el profesor experto, sus observaciones pueden ser libres y poco estructuradas o pueden estar específicamente dirigidas hacia determinados aspectos del profesor modelo.

### **6. Observación realizada por una persona ajena**

A diferencia de la evaluación mediante de un proceso de observación típico, aquí se hace uso de un observador desinteresado que se limita a registrar sus observaciones que luego entrega al sujeto observado para que realice el análisis de los datos.

### **7. Cuestionarios**

Los cuestionarios se entregan a los alumnos para su cumplimentación, a diferencia con la forma convencional de analizarlos, es el propio docente quien revisa y analiza los datos obtenidos, Barber los considera meramente una fuente de información más.

### **8. Entrevistas**

Consiste en realizar entrevistas generalmente abiertas sobre temas previamente determinados, generalmente con alumnos y exalumnos como una forma más de obtener datos para la autoevaluación.

### **9. Uso de un asesor, un experto o un colega**

En esta técnica el profesor interesado en autoevaluarse, solicita la ayuda a un asesor o experto, este no lleva a cabo la evaluación, simplemente ayuda a establecer de que forma se va a llevar a cabo el proceso y a ponerlo en práctica. En el caso de que solicite el apoyo de un colega, este debe ser más que un compañero, un amigo, alguien que a la vez sea desapasionado pero crítico, para que pueda aportar la captación de otros

detalles, de otras perspectivas, de otros juicios, de modo que matice corrija y profundice el análisis realizado por el profesor.

La supervisión de un compañero se centra en los procesos de observación, análisis y retroinformación que los profesores recibirán de un compañero en el papel de mentor, tutor o supervisor, de acuerdo con Nieto Gil este sistema hace a los profesores más concientes de un trabajo, problema y soluciones y también aumenta el respeto y confianza y colaboración entre compañeros.<sup>94</sup>

### ***10. Comparación de estándares***

La comparación de estándares previamente establecidos esta implícita en toda forma de evaluación, es una técnica orientada fundamentalmente a la evaluación sumativa, y se logra realizar la evaluación comparando el rendimiento de un profesor con las metas establecidas por el sistema escolar, la escuela o el mismo sujeto y la descripción del trabajo de una persona.

### ***11. Sistemas híbridos***

La idea central de esta técnica es que no existe un solo tipo de evaluación que pueda satisfacer las necesidades de todas las personas implicadas en cualquier proceso de evaluación, además de que en la vida real, son escasos los ejemplos en los que solo se utilice una sola técnica para la evaluación del profesorado, por el contrario es más frecuente encontrar combinaciones de estrategias de autoevaluación y de revisión realizada por colegas, es decir sistemas híbridos.

Nieto Gil, considera que la autoevaluación es el mejor procedimiento, “por no decir el único” de una evaluación formativa del profesor, evidentemente podemos expresar nuestras dudas, pues no necesariamente la heteroevaluación tiene porque ser perjudicial o lesiva a los intereses de los docentes. Barber si bien reconoce la valía de la

---

<sup>94</sup> Nieto Gil, Jesús M. op.cit . p.p.71-72.

autoevaluación, no pasa por alto algunas limitaciones inherentes a la misma, como la falta de objetividad, la ausencia de precisión y fiabilidad, la tendencia de los sujetos a verse a si mismos como buenos profesionales y por tanto la dificultad de arribar a una evaluación honesta y objetiva, el riesgo de que la autoevaluación se convierta en autojustificación, la falta de precisión sobre todo de los profesores mediocres, la tendencia a depender de un experto para la realización de la evaluación, la potencial autoinculpción si los resultados se utilizan sumativamente, la dificultad para cuantificar este tipo de evaluación y la tendencia a centrar la atención en gestos, formas de expresión, de vestir, etc, sobre todo cuando se utiliza de manera preponderante la videograbación.<sup>95</sup>

Convenimos que ciertamente en que la autoevaluación, puede ser un medio útil para el conocimiento y mejoramiento de la práctica docente, la autoevaluación en un contexto adecuado apoya el mejoramiento de los profesores constituyéndose en un poderoso mecanismo que redunde en la calidad de la enseñanza.

### ***3.4 El Portafolios docente***

Lee Shulman, relata que hacia 1985 la necesidad de contar con un nuevo paradigma de investigación para estudiar la docencia que se centrara más en los componentes ideográficos de la enseñanza, lo condujo a él y a un grupo de colegas integrados en el Teacher Assessment Project (TAP), en primer lugar a una crítica a las concepciones predominantes de la docencia y posteriormente a la creación de la Junta Nacional para la Determinación de Estándares en la Profesión Docente, y ahí se dieron a la tarea de inventar nuevas modalidades de evaluación que captaran la enseñanza en un sentido mucho más amplio.

Lo que surgió fue un centro de evaluación en donde se simulaban diversas situaciones en las que realmente se encontrarían los docentes y a los participantes se le pedía en consecuencia que realizaran diversas acciones que incluían el análisis de libros de texto,

---

<sup>95</sup> Barber. op.cit.p.313-314.

como los adaptarían para utilizarlos con determinados grupos de alumnos, la proyección de videos de la práctica de otros docentes con objeto de propiciar una retroalimentación crítica y constructiva, y como punto nodal, la exposición del docente de una lección que se sintiera plenamente capacitado para impartir, ello conllevaba una serie de cuestionamientos al docente acerca de la conexión de dicha lección con el resto del currículo, las dificultades que le implicaba, pero fundamentalmente la grabación de una hora de una lección del docente para que posteriormente tuviera la oportunidad de reflexionar, criticar y analizar la lección recién enseñada.

Dicha experiencia a decir de Shulman, produjo dos resultados, el bueno que esa forma de evaluación que desarrollaron, en su opinión, era muy superior comparada con las otras formas existentes de evaluación docente y el malo, que por muy realista que fuera la simulación aún quedaba fuera de contexto pues una pregunta flotaba en el aire ¿cómo son estos docentes cuando vuelven a su aula? Por lo que el siguiente paso fue reflexionar sobre cual sería el mecanismo que permitiera documentar sistemáticamente lo que el docente hace en sus clases.<sup>96</sup>

Se le atribuye a Tom Bird, a la sazón colega de Shulman la paternidad de la introducción de la denominación de una nueva forma de evaluar la docencia que cumplía con los requisitos derivados de la experiencia relatada: el portafolios del profesor. La propuesta era aparentemente muy simple, y en un principio se basó en una analogía con otras profesiones, como la arquitectura, el diseño, etc., en las cuales sus miembros acreditan su competencia con una demostración de sus trabajos realizados, los cuales transportan en una carpeta, maletín o específicamente en un portafolios, en este sentido la analogía consistía en que se podría evaluar mejor a los docentes si estos pudiesen mostrar sus trabajos en un contenedor adecuado.<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> Shulman, Lee. "Portafolios del docente: una actividad teórica" en Lyons, Nona. El uso del Portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina, 2003.p.p.46-49.

<sup>97</sup> Ver Shulman op.cit. p. 48; Lyons, Nona. op.cit. Introducción p.15; y Bird, Tom. "El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades" en Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda. Op.cit.p.333.



Bird alertaba acerca del peligro de sacar de contexto la idea del portafolios y colocarla simplemente en el escritorio del profesor, por lo que la idea del portafolios debía ser reconstruida para su nuevo contexto y para empezar sustituir la imagen del attacché por otra más adecuada para la profesión docente, sin embargo cuando Bird publico su trabajo referido era el inicio de la exposición de una nueva forma de evaluar la docencia, en los hechos escribió es articulo sin haber armado antes portafolios alguno, por lo que su trabajo consistió en describir como sería un portafolios y cuales serían a su juicio los elementos que debería contener.

Pero no dejo de lado los propósitos a los cuales podía servir, ya sean estos de contratación, permanencia o despido, o bien para apoyo y tutelaje del profesor, asimismo proporciono la forma de organizar un portafolios, los medios con que se alimentaría este, que denomino como entradas y que en términos generales estarían constituidas por las realizadas por el profesor, las realizadas por el profesor y otros colegas y las realizadas por otros fundamentalmente.<sup>98</sup>

Si bien ya la constitución del portafolios es si misma es valiosa, esta se ve potenciada si en las entradas se cuenta con la participación de colegas que podrían ayudar a que se diera el valor formativo de los procedimientos del portafolios, con objeto de regular el volumen y la naturaleza de los materiales que lo componen y para asegurar sus orígenes y relevancia a la hora de tomar decisiones, por lo que el intercambio profesional entre profesores es deseable e incluso se podría decir obligatorio.

Pero también existe otro problema no menor ¿cómo elaborar un portafolios que sea realmente demostrativo de las actividad del docente? Afortunadamente la investigación ha avanzado a este respecto y existen algunas propuestas adecuadas a la educación superior, ya que la mayoría se refieren a experiencias provenientes del ámbito de la formación docente en educación básica y secundaria.

---

<sup>98</sup> Bird, Tom. Op.cit.p.338.

Nona Lyons, señala que a la luz de la experiencia el significado actual del portafolios es el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza.<sup>99</sup>

Pero ¿sobre que base se podría incorporar el uso del portafolios docente en la educación superior? Si consideramos que una de las causas del menosprecio hacia la docencia con respecto a la investigación en las instituciones de educación superior, es que a la primera se le acusa de no poder mostrar suficientes evidencias de su efectividad a través de un “producto” que pueda ser revisado y evaluado fuera del aula o de la institución en donde tuvo lugar la docencia, resulta entonces interesante la idea del portafolios docente.

Graciela Cordero, elaboro un amplio listado de elementos susceptibles de ser incluidos para la formación del portafolios, de dicho listado los docentes pueden seleccionar aquellos aspectos que sean de su interés o que mejor se adapten a su área disciplinaria.

1. Carátula o portada.
2. Índice del portafolio.
3. Presentación del curso.
  - 3.1. Datos generales del portafolio (universidad, carrera, plan de estudios, nombre del curso, clave, semestre del curso, período lectivo, horario, aula, número de alumnos, experiencia en la impartición de la materia, etc.)
  - 3.2. Descripción general del curso (características generales del curso, expectativas de desarrollo, innovaciones importantes, etc.)
  - 3.3. Currículum vitae del profesorado centrado en sus conocimientos y experiencia en el contenido del curso.
  - 3.4. Contactos recientes del profesor con el campo laboral en las áreas relacionadas con la materia a impartir.

---

<sup>99</sup> Lyons, Nona. op.cit. Prefacio. p11.

4. Presentación del portafolio (ensayo introductorio)
  - 4.1. Concepción del docente sobre la enseñanza y el aprendizaje (significado de la docencia, forma de concebirla)
  - 4.2. Explicación de las decisiones tomadas a lo largo del curso y de la selección del material incluido en el portafolio.
  - 4.3. Estructura de organización de la información del portafolio.
  - 4.4. Circunstancias que apoyaron o dificultaron el éxito del trabajo realizado.
  - 4.5. Autoevaluación general del trabajo realizado.
5. Programa de estudios.
  - 5.1. Programa del curso en el formato de la institución.
  - 5.2. Planeación del curso.
  - 5.3. Comentario reflexivo sobre la estructura actual del programa, cambios recientes, cambios en los estudiantes, énfasis personales.
6. Técnicas didácticas utilizadas (unidad de aprendizaje, objetivo, resultados)
7. Actividades de aprendizaje.
  - 7.1. Materiales elaborados por el profesor (guías de estudio, estudios de caso, etc.)
  - 7.2. Resultados del aprendizaje (ejercicios, ensayos, materiales elaborados por los alumnos).
8. Videograbación de una clase.
9. Bibliografía, hemerografía, material de apoyo comentado.
10. Material instruccional innovador haciendo uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
11. Evaluación del aprendizaje.
  - 11.1. Material de evaluación (ejercicios, ensayos escritos, exámenes, diseños, etc.)
  - 11.2. Lista de calificaciones parciales y finales.
  - 11.3. Índice de aprobación, deserción, comparación con calificaciones obtenidas en cursos impartidos anteriormente, etc.
12. Información de otras fuentes.
  - 12.1. Resultados de la evaluación del desempeño docente por los alumnos.
  - 12.2. Comentarios de colegas docentes que han revisado material del curso, observado, la clase, realizado prácticas o tareas conjuntas, impartido el curso siguiente o previo,

etc.

### 12.3.Evaluaciones de superiores.<sup>100</sup>

Si el portafolios es usado como instrumento para decidir sobre ingreso, promoción o permanencia del docente u obtención de estímulos adicionales al salario, es evidente que se trata de una evaluación de tipo sumativo, si por el contrario el portafolios tiene como fin apoyar una enseñanza reflexiva y consecuentemente tendiente al mejoramiento de la docencia estamos en presencia de una evaluación formativa.

De hecho la principal, consecuencia que se deriva del análisis de múltiples experiencias de personal docente involucrado en la realización del portafolios ha sido la oportunidad para reflexionar sobre su actividad, práctica reflexiva en la que los docentes someten a interrogaciones sus prácticas pedagógicas y su eficacia, y como podrían perfeccionarse para satisfacer las necesidades de sus alumnos, no se trata del simple cambio sino de la evolución e integración de modos o procesos más complejos de iniciar un examen crítico de la propia tarea pedagógica

Asimismo, en la confección del portafolios se ha establecido como norma, que los docentes se abran y discutan públicamente lo que constituye un buen ejercicio de la docencia, pues requieren del trabajo conjunto para su elaboración y posteriormente para su desarrollo y evaluación, con lo que el aislamiento característico de la docencia queda roto.<sup>101</sup>

En su momento, Bird apuntaba que dada la obsesión de compensar, sancionar o despedir al profesorado mediante el empleo de métodos burocráticos, los portafolios no encajaban del todo bien y que a lo sumo se convertirían en una acumulación de papel y una pérdida de tiempo tanto para los profesores como para los evaluadores y por tanto el portafolios pertenecía a una profesión todavía inexistente, que debía organizarse para el futuro.

---

<sup>100</sup> Cordero Arroyo, Graciela. "Consideraciones Generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior" en Acción Pedagógica, Vol.11, N° 2/2002. Universidad de los Andes, San Cristóbal, Venezuela.p.p.79-80.

<sup>101</sup> Lyons, Nona. "Los portafolios y sus consecuencias: formación de profesionales reflexivos" en Lyons, Nona. op.cit.p.p.326-332.

Graciela Cordero, consigna que para el año 2000 poco más de 100 instituciones norteamericanas reconocidas, entre las que se incluyen Harvard, Stanford, Purdue y Brown, utilizaban el portafolios docente para formar a sus académicos, pero también para tomar decisiones sobre su ingreso, promoción y permanencia.<sup>102</sup>

Tal vez una de las virtudes de los promotores de esta propuesta evaluativa, es aceptar que aún se encuentra en un estado de incipiente desarrollo y que pese a que se ha convertido en una importante herramienta de algunas agencias evaluativas norteamericanas, todavía no cuenta con un cuerpo de datos sistemáticos que documenten sus usos o sus derivaciones a largo plazo.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Cordero Arroyo, Graciela. Op.cit. p.78.

<sup>103</sup> Lyons, Nona. "Los portafolios y...op.cit.p.325

## ***Capítulo IV. La evaluación de la docencia en la Facultad de Economía de la UNAM***

### **4.1 Recuento de un proceso**

En este capítulo se aborda la forma en que surgió y se ha desarrollado la evaluación de la docencia en la Facultad de Economía (FE) de la UNAM, para cumplir con dicho cometido ha sido necesario acudir a la memoria de los participantes en dichos eventos para reconstruir la historia de este proceso, pues como se podrá observar más adelante no abundan las referencias documentales que den cuenta de la historia de la evaluación de la docencia en la FE.

Si consideramos el lapso durante el cual se ha venido evaluando la docencia en la FE, prácticamente 14 años (de fines de 1993 a la fecha), evidentemente estamos en presencia de un proceso que pudiera considerarse consolidado, y con cúmulo de información considerable.

Si partimos del hecho de que hasta la fecha, sólo en una ocasión no se ha realizado la evaluación de la docencia (semestre 99-2), entonces podemos afirmar que es un proceso que se ha instalado como una de las actividades institucionales permanentes, ello no quiere decir que siempre importante para las autoridades en turno.

En cuanto a los resultados, efectivamente existe un buen número de datos susceptibles de ser analizados, pero que si se desea hacerlo deben considerarse diversas situaciones, como el cambio en plan de estudios, la cantidad de reactivos en las dos versiones de cuestionarios que han existido y las modalidades en su aplicación (a través de aplicadores, por los maestros mismos y en línea)

La importancia de volver la vista atrás e indagar la historia del proceso de evaluación de la docencia radica en que solo así podremos entender las particularidades de la misma y ello es esencial teniendo en cuenta, que como ya se ha apuntado en su momento, la evaluación de la docencia en la UNAM, si bien constituye una directriz institucional carece de una política centralizada para su ejecución, lo cual hace que cada experiencia de evaluación tenga rasgos distintivos dignos de atenderse.

El hecho que institucionalmente no se haya impuesto un cuestionario único para la evaluación de la docencia universitaria, a primera vista podría aparecer como el reconocimiento a la diversidad disciplinaria que exige a su vez formas acordes de evaluación, ello ha derivado en que cada escuela o facultad utilice el instrumento que de elaboración propia o ajena, les resulte más conveniente, sin embargo ello no fue un acto deliberado, sino más bien resultante de tratar de atender con toda prontitud la exigencia de los organismos gubernamentales de contar con mecanismos de evaluación del desempeño docente, es decir por la urgencia se dejó de lado lo importante

#### 4.1.2 Contexto para el surgimiento del proceso de evaluación docente en la FE

Para que fuese posible la implementación de la evaluación de la docencia en la FE, concurren una serie de eventos que se remontan a 1990, por un lado la implementación del programa de estímulos económicos en la Universidad y por otro, la designación como director de la FE el licenciado Juan Pablo Arroyo Ortiz, quién en la gestión anterior se había desempeñado como jefe de la Unidad de Planeación y había comenzado a con su reducido de colaboradores a elaborar algunos trabajos como las *Estadísticas para el Diagnóstico de la Facultad de Economía de la UNAM*, y la investigación *Mercado de trabajo del economista*. Ya siendo director de la FE, le da una revaloración de la planeación para la gestión institucional y la Unidad de Planeación es elevada al rango de Secretaría y se elabora el primer plan de desarrollo de la FE, *el Plan de Acción 1990- 1994*.

El Plan de Acción 1990-1994, sienta la bases para la transformación académica teniendo como eje la modificación del plan de estudios, e incluía algunos otros aspectos como la renovación de la infraestructura y la creación de nuevos espacios para la vida académica como una nueva biblioteca y el centro de informática.

En este marco, la Secretaría de Planeación asume el compromiso de realizar una serie de acciones que coadyuven a consolidar la reforma académica y sobre todo atender áreas de la vida institucional que no habían sido consideradas prioritarias, como la orientación educativa para los alumnos de bachillerato, el apoyo didáctico para la elaboración de cartas

descriptivas por materia, la elaboración de materiales de difusión de la carrera y la instrumentación de un proceso de evaluación docente.

#### 4.1.3 Implementación de la evaluación docente en la FE

La evaluación de la docencia en las distintas dependencias universitarias, ha sido un proceso que se fue instalando paulatinamente a lo largo del tiempo, existen quienes fueron pioneros, como la Facultad de Contaduría y la Ingeniería que cuentan ya con una larga historia y otras que contamos con una historia relativamente reciente y no exenta de avatares.

Uno de los primeros intentos de obtener información más “directa” sobre los docentes se llevo a cabo en 1988, a través de una encuesta sobre el personal académico de tiempo completo por parte de la Secretaría Académica de la facultad, con objeto de conocer como impartían sus clases, que tipo de actividades de investigación y formación estaban desarrollando, si estaban publicando, entre otras cosas.

Dicha encuesta no fue realizada por iniciativa de la FE, sino que en dicho año, las autoridades universitarias empezaban a explorar las posibilidades de implementar un programa de estímulos económicos y convocaron a una reunión a los directivos de las escuelas y facultades con objeto de instruirlos acerca del mismo, sin embargo era necesario “sondear” al interior de cada dependencia la actitud de los profesores.

La Dra. María Antonieta Barrón, secretaria académica quién tuvo a su cargo la aplicación del cuestionario, no reporto ningún resultado del mismo ya que de acuerdo a su dicho, el nivel de respuesta de los profesores fue tan bajo, que ni siquiera se procesaron las encuestas obtenidas, por lo que no quedo registro alguno de tal evento.

Es hasta 1993, específicamente en el semestre 93- 1 (septiembre de 1992-febrero 1993) que la Secretaría de Planeación, propone por vez primera la aplicación de cuestionarios de evaluación de la docencia por alumnos (CEDA). No existe documento alguno en donde se



hallan plasmado tanto la finalidad del proceso de evaluación docente, o sus propósitos u objetivos, simplemente por la vía de los hechos se instrumento.<sup>104</sup>

El único referente al respecto, se encuentra en la Memoria 1993 de la UNAM, en donde se consigna que en la Facultad de Economía se desarrolló un programa de evaluación docente “para conocer como valoran los alumnos el proceso enseñanza aprendizaje en el aula. Para estos efectos, se aplico una encuesta a los estudiantes y conocer así su opinión sobre la función docente y sobre su propia participación”<sup>105</sup> Asimismo, se señala que este proceso incluyo las tres divisiones de la facultad: Estudios de Posgrado, Sistema Universidad Abierta y Estudios Profesionales.

El punto es, que ante la urgencia de cumplir con el compromiso contraído con la administración central, la FE ni siquiera se elaboró un instrumento propio, sino que se adopto el cuestionario que se aplicaba en la Facultad de Ingeniería (FI) de la UNAM, denominado “Programa de Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje”. Opinión sobre el desempeño académico del profesor y del alumno.<sup>106</sup>

En una entrevista sostenida recientemente con el licenciado Pablo Arroyo, a este respecto nos confirmo que la decisión sobre el tema fue meramente pragmática, hacia 1993 ya había logrado consolidar su propuesta de reforma académica en la facultad y era el momento de introducir algunos otros cambios para los cuales no requería el consenso de los distintos grupos de la facultad, pues si el cambio del plan de estudios había sido posible alcanzarlo, para los demás temas de su agenda no requería convocar a ningún otro actor, tal fue el caso de la evaluación de la docencia.

---

<sup>104</sup> Aunque tanto el ex director como la ex secretaria de planeación dicen que se elaboro un documento al respecto, ninguno de cuenta con alguna una copia del mismo, ni fueron capaces de proporcionarnos el nombre del mismo, con objeto de intentar su búsqueda, además el archivo correspondiente a esa administración hace tiempo que ha pasado a engrosar las filas del archivo muerto.

<sup>105</sup> Memoria 1993. Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucionales. UNAM, México, 1994. p.463.

<sup>106</sup> Como señala Mario Rueda: “Algunas instituciones, quizás por la presión de las políticas de evaluación, han respondido aplicando cuestionarios de opinión –ya empleados por otras dependencias- a los estudiantes”. Rueda Beltrán, Mario y Nieto Gutiérrez, Javier (compiladores). La evaluación de la docencia Universitaria. CISE UNAM, México, 1996.p.3.

Consultó con su secretaria de planeación cuanto tiempo demoraría en elaborar un cuestionario para evaluar la docencia, y si bien esta le explico que elaborar un instrumento propio requería el empleo de tiempo y esfuerzo, el plazo que ella le indico le pareció excesivo, así que le encomendó revisar los instrumentos que ya aplicaban otras facultades, una vez que los conoció, opto por el de la Facultad de Ingeniería, pues considero que era el que mejor se adaptaba a las circunstancias de la FE.

Según relata se comunico con el director de dicha Facultad para solicitarle su anuencia para la utilización de su cuestionario de manera temporal, mientras la Facultad de Economía elaboraba uno propio, el director de Ingeniería accedió sin mayor trámite. El compromiso de la titular de planeación era elaborar un instrumento propio, sin embargo ello jamás sucedió, y hasta la fecha se utiliza el cuestionario elaborado en la Facultad de Ingeniería.<sup>107</sup>

#### 4.2 Aspectos implícitos sobre la enseñanza en el cuestionario aplicado en la FE

Uno de los escasos documentos que dan cuenta del algún aspecto del proceso de evaluación docente y que fue posible recuperar, es el Manual de Encuestas de la Unidad de Servicio de Cómputo para la Administración de la Facultad de Ingeniería (USECAFI)<sup>108</sup>, a partir del mismo fue posible obtener información acerca algunos elementos relativos a los cuestionarios generados en la FI y utilizados en la FE.

Cabe señalar que en dicho documento no se abordan los aspectos relativos al sustento teórico o pedagógico, bajo el cual se construyeron los cuestionarios, se trata básicamente de un documento en donde se plantean los aspectos de carácter técnico para el procesamiento de la información, de ahí que el objetivo expresado sea “elaborar un sistema que a partir de la definición de los elementos de un cuestionario de opinión, efectúe el

---

<sup>107</sup> Plática con el Lic, Juan Pablo Arroyo Ortiz, 18 de septiembre de 2007.

<sup>108</sup> La copia que tenemos de dicho documento, no tiene elementos informativos que permitan ubicar su fecha de publicación, mas bien parece ser un documento de carácter interno que por el último periodo que hace referencia (94-2), debió haberse elaborado en el primer semestre de 1994, lo hemos denominado manual porque tiene las características de tal y en cada hoja ostenta como encabezado: Encuestas-USECAFI.

diseño de un ambiente de base de datos, lo evalúe conforme a criterios proporcionados y emita reportes, permitiendo consultas adicionales”<sup>109</sup>

Casi en la parte final del documento, se menciona que la última modificación realizada al cuestionario fue presentada en noviembre de 1993 por el Lic. Pablo Medina Mora de la Coordinación de Proyectos Académicos de la FI, quién hasta el primer trimestre de 2007 se desempeñaba como Subdirector de Orientación Educativa de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), por lo que se considero pertinente solicitarle su opinión con objeto de obtener mayores elementos acerca de cómo es que se entablo la relación entre la FI y la FE, para la adopción del cuestionario, y de ser posible nos ayudara dilucidar algunas interrogantes relativas a la concepción que privo para la elaboración del cuestionario, en ese sentido le formulamos los siguientes preguntas:

¿Se diseño el cuestionario bajo un enfoque de enseñanza en particular?

En caso afirmativo ¿Quién o quienes eligieron dicho enfoque?

¿Cuál fue este? ¿Por qué se eligió?

En caso negativo ¿cómo se concibió el cuestionario?

La entrevista tuvo lugar en sus oficinas el día 22 de febrero de 2007, nos informo que hasta donde él tenía conocimiento, no hubo un acuerdo institucional entre ambas facultades para la utilización del cuestionario, sino un acuerdo totalmente informal entre ambos directores, versión que confirma lo dicho por el ex director de la Facultad de Economía.

Por otra parte, expreso que los primeros indicios de la existencia de un instrumento tendiente a conocer algunos aspectos de la docencia en la FI, databa de los años 70 del siglo pasado y fue a iniciativa de un grupo de profesores y que en modo alguno tuvo carácter institucional, que fue a partir de la segunda mitad de los años 80, que se instituyo un programa específico al respecto, de hecho al Lic. Medina se le pidió realizar modificaciones sobre un cuestionario existente y el cambio en la estructura del mismo obedeció a un análisis estadístico y factorial con respecto al estudio de una muestra de los

---

<sup>109</sup> Manual de Encuestas de la Unidad de Servicio de Cómputo para la Administración de la Facultad de Ingeniería (USECAFI). p.2.

resultados obtenidos en el semestre 93-2, en consecuencia en cuanto a los cuestionamientos que referidos más arriba, no pudo proporcionar información alguna.

Se le hizo notar que debido a las características del cuestionario, el tipo de preguntas, la agrupación de mismas en ciertas categorías, era evidente que en elaboración del mismo había participado alguien formado ya sea en Psicología Educativa o en Pedagogía, aunque no esta del todo seguro, al parecer fue una investigadora del extinto Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), la que proporciono la asesoría al respecto. Siendo justos, solo el primero de los cuestionamientos apuntaba hacia la búsqueda de los aspectos teóricos implícitos en el cuestionario, los demás tenían que ver con saber quienes los habían sustentado y porque.

La ayuda para resolver esta interrogante se obtuvo de manera totalmente inesperada. Edna Luna, quién ha realizado diversos trabajos sobre evaluación de la docencia, en uno de ellos realizó un análisis de 13 cuestionarios para evaluar el desempeño docente, previamente publicados en libros y revistas especializados o en uso en instituciones nacionales; tres provenían de los Estados Unidos, tres de España y seis de México, y entre los cuestionarios nacionales analizados por ella, se encontraba el de la Facultad de Ingeniería ergo el de la Facultad de Economía.

Y lo que empataba con nuestras necesidades es que, básicamente le interesaba determinar la concepción de enseñanza aprendizaje y el enfoque implícito en cada cuestionario. Para ello el procedimiento que siguió fue el siguiente:

- 1) ubicar la concepción de enseñanza-aprendizaje subyacente en los reactivos de cada cuestionario, con base al papel asignado al docente y al estudiante en las escuelas de las psicologías cognoscitivas, conductual y humanista, así como identificar las ausencias de evaluación más importantes de acuerdo con cada aproximación psicológica

- 2) identificar con base en los elementos distintivos de los enfoques de enseñanza tradicional o tecnológico y como un enfoque parcial de este último el de sistematización de la enseñanza, el que corresponda a cuestionario.<sup>110</sup>

Aunque no lo dice de manera explícita, por la fecha de la publicación de su trabajo y las dimensiones referidas del cuestionario, este corresponde a la segunda versión del mismo elaborado por la FI y que se encuentra actualmente en uso en la FE. Del análisis realizado por Edna Luna se desprende lo que a continuación se anota:

---

<sup>110</sup> Luna Serrano, Edna. “Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia” en Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida (compiladores). Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales, Paidós, México, 2000. p.p. 66-67.

***Cuestionario de la Facultad de Ingeniería (Economía)<sup>111</sup>***

Dimensiones	Papel del profesor	Papel del estudiante	Adscripción
Relación profesor alumno Comunicación Dominio Metodología Evaluación Cumplimiento	Mostrar interés por el aprendizaje Promover la participación de los alumnos Crear un ambiente de respeto Desarrollar clases interesantes Exponer claramente Conocer con excelencia la materia Propiciar que los alumnos amplíen sus conocimientos Hacer que los alumnos razonen sobre lo expuesto Plantear diversas actividades que contribuyan a la habilidad de planear y resolver problemas Aplicar exámenes con adecuado grado de dificultad Asistir puntualmente Cumplir con el horario	Participar en clase Respetar a los compañeros y al profesor Razonar las exposiciones del profesor Realizar las actividades Revisar las correcciones del profesor Asistir puntualmente y cumplir con el horario	Teoría del aprendizaje cognoscitiva Enfoque: sistematización de la enseñanza
Ausencias importantes según la aproximación cognoscitiva	Tomar en cuenta los conocimientos previos Presentar de manera secuenciada la información Buscar la funcionalidad de los conocimientos		

<sup>111</sup> Luna Serrano, Edna. “Aspectos implícitos...op.cit.p.79

Conviene para un mayor entendimiento precisar algunos de los aspectos señalados. Los cuestionarios de evaluación como ya mencionábamos en el capítulo anterior, conciben la enseñanza como una actividad multidimensional, lo cual se refleja en las dimensiones, (digamos categorías) que agrupan los reactivos que componen el cuestionario; la escuela cognoscitiva, Luna tomo como referencia lo que Coll denomina enfoques cognoscitivos, que incluyen la teoría de la asimilación y del aprendizaje significativo de Ausebel y las formulaciones de Vigostsky y seguidores sobre la teoría de la actividad, entre otras, que conciben a la enseñanza como una ayuda en el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, partiendo de sus conocimientos y experiencias previas; y, el enfoque de sistematización de la enseñanza, que es una visión parcial del modelo tecnológico educativo.<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> Luna Serrano, Edna. “Aspectos implícitos...op.cit.p.p.66-67.

*Estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación cognoscitiva \**

Profesor	Alumno
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante en el desarrollo de los contenidos educativos</li><li>2. Estructurar con secuencia lógica los contenidos educativos</li><li>3. Motivar al estudiante a participar activamente en el proceso de aprendizaje significativo</li><li>4. Buscar la funcionalidad sentido de los conocimientos, destreza, valores, etc.</li><li>5. Fomentar estrategias cognoscitivas de exploración y descubrimiento, así como regulación y planificación</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Participar activamente en el proceso de aprendizaje</li><li>2. Aprender a aprender</li></ol>

---

\* Con base al cuadro Estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación cognoscitiva, conductual y humanista. Luna Serrano, Edna. "Aspectos implícitos...op.cit.p.68.



<i>Elementos distintivos de los enfoques tecnológico y de la sistematización de la enseñanza**</i>	
Tecnología educativa	Sistematización de la enseñanza
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gran variedad de medios</li> <li>2. Presentación flexible ajustada a los medios y objetivos</li> <li>3. El docente organiza actividades y facilita el aprendizaje participativo</li> <li>4. Los alumnos son participantes activos</li> <li>5. La responsabilidad del aprendizaje es compartida</li> <li>6. La evaluación es isomórfica con la serie de objetivos y tan frecuente como lo exija la formación de los alumnos</li> <li>7. La motivación es responsabilidad compartida</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clarificación de objetivos de aprendizaje</li> <li>2. Selección y diseño de situaciones o experiencias de enseñanza aprendizaje que permitan al alumno alcanzar los objetivos propuestos</li> <li>3. Elaboración de instrumentos de evaluación para observar el logro de los objetivos de aprendizaje</li> </ol>

Como se puede apreciar, los aspectos implícitos en los cuestionarios de evaluación de la docencia alcanzan cierto grado de complejidad que no son fácilmente identificables por lo no expertos, como es mi caso formado en una disciplina completamente alejada de las dieron origen a este tipo de instrumentos: la Pedagogía y la Psicología.

---

\*\* Con base al cuadro Elementos distintivos de los enfoques tradicional, tecnológico, de la sistematización de la enseñanza y de la didáctica crítica. Luna Serrano, Edna. "Aspectos implícitos...op.cit.p.69.

### ***4.3 Características del cuestionario***

Hasta la fecha se han utilizado en la FE dos versiones del cuestionario para evaluar la docencia, la primera que se aplicó durante los semestres 93-1, 93-2 y 94-1 en la FE, es el que estuvo vigente en la FI en 92-2, 93-1 y 93-2; la segunda, corresponde a la modificación realizada en 94-1 en la FI, y empezó a operar para la FE en 94-2.\*\*\*

La primera versión del cuestionario utilizado por la FE, constaba de 31 preguntas, 21 sobre el profesor y 10 sobre el alumno. A partir del semestre 94-2, el cuestionario se compone de 29 preguntas, 20 sobre el profesor y 9 sobre el alumno. Se eliminaron las preguntas 7, 10, 12, 13, 14 de la versión anterior y se agregaron cuatro preguntas diferentes (ver anexo 3)

Sin embargo, en los dos tipos de cuestionario se mantuvieron principios comunes:

- Son cuestionarios de opinión con preguntas de estimación.
- El tipo de respuesta que se elige es según el grado de aceptación a la pregunta.
- El número de respuestas para todas las preguntas igual: cuatro en grados de intensidad que van de mayor a menor.
- La escala de medición que se emplea es de Lickert, y las respuestas son clasificadas 3, 2, 1 0. La puntuación 3 indica la más favorable de lo que se mide y 0 la menos favorable.
- Las preguntas que constituyen el cuestionario están relacionadas con la información que se desea obtener, por lo cual se tiene también una relación entre las preguntas, algunas se enfocan para investigar sobre algún aspecto o hecho particular. Esta relación entre los reactivos y de acuerdo al evento que investigan, se le denominó categorías o conceptos, y con base en ellos se clasifica la encuesta.<sup>113</sup>

---

\*\*\* La Facultad de Economía tiene un calendario semestral en términos nominales, ya que ningún semestre realmente dura 6 meses, para efectos de ubicar inicio y término que cada semestre ver anexo2.

<sup>113</sup> Manual de Encuestas. Facultad de Ingeniería USECAFI, UNAM, México, s/f.p.p. 8-13.

### **Cuestionario 93-1, 93-2 y 94-1.**

Los conceptos que se evaluaban en esta versión del cuestionario para el profesor eran:

<i>Concepto</i>	<i>Pregunta</i>
Dominio de la materia	5
Estilo de exposición	3,4
Habilidad en la enseñanza	6, 7, 8, 10, 11, 13
Relación con los estudiantes	1, 2, 9
Enfoque a la profesión	14, 15
Evaluación	12, 18, 19, 20
Responsabilidad	16, 17, 21

Los conceptos para el alumno eran:

<i>Concepto</i>	<i>Preguntas</i>
Responsabilidad	22, 23
Motivación	25, 26
Aprendizaje	27
Compromiso escolar	24, 28, 29
Actitud grupal	30

### **Cuestionario 94-2.**

Los conceptos que se evalúan a partir de este semestre para el profesor son:

<i>Concepto</i>	<i>Preguntas</i>
Aprendizaje	5, 7, 8, 9, 10
Motivación	1, 2, 3, 4, 6
Evaluación	12, 13, 15
Responsabilidad	11, 14, 16

Los conceptos para el alumno son:

<i>Concepto</i>	<i>Preguntas</i>
Desempeño	24, 25, 26, 27, 28
Responsabilidad	21, 22

En el caso del profesor, las preguntas 17, 18, 19 y 20, no se involucran en la evaluación de la encuesta, se reportan pero no influyen en la calificación final. En el caso de los alumnos, la pregunta 23 se considera como tiempo de estudio y no se toma en cuenta para la

evaluación solo se indican frecuencias; para la pregunta 29, se presentan las frecuencias de la situación de inscripción del alumno.<sup>114</sup>

#### ***4.4 Características de la aplicación***

Es importante aclarar que del semestre 93-1 al 2005-2, se utilizó un cuestionario impreso en hoja de lectura óptica, a partir del semestre 2006-1, la encuesta se realiza en línea.

Por principio de cuentas, cuando en la Secretaría de Planeación se discutió la posibilidad de realizar una evaluación del desempeño docente, uno de los aspectos que más nos preocupaba, era el encontrar el mecanismo idóneo de aplicación del instrumento que garantizara la mayor participación de los docentes.

De una rápida exploración de la forma en que se aplicaban este tipo de evaluaciones en otras escuelas y facultades, se desprendía el hecho común, de que era un grupo de aplicadores coordinados por la instancia responsable del proceso, los que se encargaban de la parte operativa, para lo cual era necesario contar con el número adecuado de aplicadores, capaces de cubrir el total de grupos académicos.

Bajo esta premisa, la primera experiencia de evaluación docente en la Facultad de Economía (semestre 93-I), estuvo completamente a cargo de la Secretaría de Planeación, que con el personal adscrito a ella (6 personas) se abocó a la aplicación del instrumento, el esfuerzo desplegado fue enorme y considerando el reducido número de aplicadores, el porcentaje de encuestados obtenido no fue tan malo.

De acuerdo al reporte generado para esa primera aplicación del cuestionario, de un total de 9240 alumnos inscritos en los casi 800 grupos asignatura, respondieron la encuesta 4460 (48%) (ver anexo 4)

Con esta experiencia, se pensó que ante la imposibilidad de poder contar con un mayor número de aplicadores, para el siguiente semestre, se debía incorporar a quienes de manera

---

<sup>114</sup> Manual de encuestas. Op.cit. p.p. 88-90

“natural” pudieran auxiliarnos, así para el semestre 93-II, se convocó a los ayudantes de profesor a colaborar con la Secretaría de Planeación en la aplicación del instrumento en los grupos de los maestros con que colaboraban, realmente fueron pocos los que se decidieron a prestar su ayuda y menos aún, los que aplicaron en otros grupos que no fueran en los que prestaban la ayudantía, sin embargo, en términos porcentuales logramos avanzar hasta un 51%.

Haciendo un balance de lo obtenido en estas dos experiencias, resultaba evidente que se debía instrumentar una estrategia diferente que nos reportara mayores beneficios, sin embargo, ante la escasez de recursos había que subsanar este problema con una forma diferente de hacer las cosas.

Así, para el semestre 94-1, la estrategia instrumentada consistió en:

- Una amplia difusión del proceso de evaluación docente a través de carteles y volantes
- Invitación personalizada a cada uno de los profesores, solicitándoles su colaboración, pues iban a participar de manera más directa en el proceso.
- Enfatizar que la evaluación era un proceso completamente voluntario.

¿Pero realmente cual era la diferencia en esta nueva aplicación del proceso de evaluación docente?

Volver sin saberlo la forma que originalmente se aplicaron los primeros cuestionarios elaborados por Herman Remmers: voluntariamente y el profesor siendo el responsable de dicha aplicación.

Así que con la colaboración de la oficina de control docente (donde firman los profesores), durante las dos semanas previas al término del semestre se entregaba a cada profesor un sobre por cada uno de los grupos a su cargo, conteniendo los formatos de evaluación

Este procedimiento para la aplicación del cuestionario, se conservó hasta el semestre 2002-1, ya que por instrucciones del director de la Facultad quién en febrero de 2002 había

tomado posesión del cargo, la evaluación docente correspondiente al semestre 2002-2, debía realizarse acudiendo directamente con aplicadores a los grupos. A partir de este semestre, con una mayor capacidad de organización y con la oportunidad de contar con el apoyo de becarios de la facultad, se consultaba a los profesores en la oficina de control docente dentro de un lapso determinado (2 semanas), el día y la hora en que podíamos pasar a realizar la encuesta.

En la etapa correspondiente a la aplicación del cuestionario vía hoja de lectura óptica existían procedimientos logísticos que había que satisfacer. En primer término, la constitución de una base de datos de identificación que se elaboraba a partir de la información proporcionada por la jefatura de la división de estudios profesionales y que incluía:

Clave de la asignatura

Nombre de la asignatura

Número de grupo

Número de salón

Horario

Nombre del profesor

Número de alumnos inscritos

Esta base de datos se utilizaba para dos propósitos: primero, para la elaboración de etiquetas para rotular los sobres correspondientes a cada uno de los grupos asignatura, y proveer en cada uno de ellos el número de cuestionarios correspondiente al número de alumnos inscritos; segundo, en el proceso de captura permitía al programa identificar las evaluaciones respectivas.

Una vez que recuperaban todos los sobres, se revisaba el contenido de cada uno de ellos para verificar que las claves correspondientes a los grupos y asignaturas fuesen las correctas, y que los óvalos de las hojas de lectura óptica hubiesen sido rellenados

correctamente y con lápiz, inclusive aquellas hojas que habían sido llenadas con tinta eran de nueva cuenta elaboradas, con el objeto de no invalidar ningún cuestionario.

En 1995, gracias al apoyo del Programa de apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), se nos otorgo financiamiento para la compra de un lector óptico modelo opscan 5, con el cual la lectura de las hojas comenzó a realizarse en la facultad, aunque el procesamiento final siguió siendo externo: de 93-1 a 94-2, el procesamiento de la información e impresión de resultados se realizo en la FI. A partir de 95-1 hasta 2001-2, el procesamiento e impresión de resultados se hizo a través del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas (IMASS), y de 2002-1 a 2007-1 el procesamiento de la información se realiza en el Centro de Informática de la FE y la impresión de los resultados en la Secretaría de Planeación.

Las condiciones que propiciaron la aplicación en línea no fueron estrictamente tecnológicas, tuvieron que ver con la postura de las autoridades, que si bien querían que el proceso tuviese continuidad eran cada vez más renuentes a otorgar recursos para su implementación, su objeción principal era hacia el costo de las hojas de lectura óptica, aunque la decisión se revistió del argumento de que la implementación vía internet garantizaría mejores condiciones tanto para la evaluación como para la obtención de expedita de los resultados, es así que a partir de la evaluación correspondiente al semestre 2006-1, se utiliza este mecanismo.

Todo ello ha implicado realizar otro tipo de procedimientos acorde a la nueva forma de aplicación, en el aspecto logístico continua realizándose la constitución de una base de datos de identificación que ahora consta de:

Clave de la asignatura

Nombre de la asignatura

Número de grupo

Nombre del profesor

Número de alumnos inscritos

Para la aplicación en línea se eliminaron número de salón y horario, el alumno accede a los formatos de evaluación vía la página web de la facultad, tiene que introducir una clave que como alumno le ha otorgado la universidad para la realización de sus trámites de inscripción o consulta de su situación académica, y se le presenta un listado de las materias en que estuvo inscrito y profesores a evaluar, se halla disponible por periodo más prolongado, que abarca dos semanas previas a la conclusión del semestre hasta días previos a su nueva inscripción, por la naturaleza de esta modalidad puede acceder en cualquier momento a los formatos y realizar la evaluación de todas o solo de algunas de las materias que curso, y en otro momento concluir.

Una vez que concluye el periodo de evaluación, el Centro de Informática envía la base de datos de captura a la Secretaría de Planeación, en donde se procesan e imprimen los resultados correspondientes.

Recapitulando, podemos constatar que con el procedimiento de aplicación vía los maestros o aplicadores (ver anexo 2), se garantizaba una cobertura mayor, puesto que solo en el caso de que el docente no accediera a ser evaluado o que por alguna razón no pudiera ser encontrado en su salón de clases, no se obtenía dato alguno, así que siempre contábamos con una muestra de cada grupo, pues el ausentismo y la deserción estudiantil nunca han permitido captar la opinión de la totalidad de los alumnos inscritos.

Con la introducción de la evaluación vía Internet, es cierto se anulo el costo de la impresión de hojas de lectura óptica, sobres, etiquetas, y lápices, y disminuyo la atención del personal hacía las labores operativas, sin embargo, la participación de los estudiantes ha menguado, a pesar de que se realiza una amplia difusión del proceso a través de carteles y volantes, y que por correo electrónico se les recuerda a todos los estudiantes la importancia de su participación, el lapso en que estará disponible el sitio y la dirección del mismo, de igual manera se exhorta a los docentes a que motiven a sus alumnos a participar.

En las facultades en las que existe un proceso de evaluación docente vía internet, para garantizar la participación de los alumnos, se impone la realización de la misma para la



ejecución del algún tipo de trámite, básicamente para la reinscripción. Pero cada una de las escuelas y facultades de la UNAM, tiene su propia historia y la aceptación o no de un hecho como el citado, puede generar cierto tipo de conflictos, por ejemplo, a los estudiantes de la Facultad de Derecho no les genera ningún resquemor atender a una directriz de esta naturaleza.

Pero el caso de la FE es distinto, baste recordar que en la huelga estudiantil de 1999 los miembros de la misma jugaron un papel relevante y aunque la composición estudiantil es muy heterogénea, no son muy dados a aceptar imposiciones. Así que las autoridades decidieron no ligar la evaluación docente a ningún otro procedimiento, por lo tanto la participación ha sido venido disminuyendo y lo más grave es que existen maestros que no fueron evaluados por uno solo de sus alumnos.

#### 4.5 Errores en la utilización del cuestionario

Cuando se inicio la aplicación de los cuestionarios, esta fue de carácter general, es decir el mismo instrumento se utilizo para evaluar tanto a los docentes del División de Estudio Profesionales (licenciatura sistema escolarizado), Sistema Universidad Abierta y División de Estudios de Posgrado, sin embargo, nadie reparo en que cada uno de los casos tenía peculiaridades que requerían de una atención particular.

Es evidente que el cuestionario utilizado, en cualquiera de sus versiones, estuvo pensado para aplicarse a un sistema escolarizado y más específicamente del nivel licenciatura, pero aún así se presentaron algunos problemas. De hecho los reactivos sirven para evaluar el desempeño en materias ante grupo, sin embargo cuando se trata de Tutorías es absurdo inquirir a los alumnos sobre el cumplimiento del horario de clase o de la exposición ante el grupo por parte del maestro, pues la tutoría es el asesoramiento personal de un docente a un alumno con miras a la realización de su examen profesional, es decir el asesoramiento teórico metodológico para la elaboración de la tesis durante el octavo, noveno y décimo semestre.

Esta “materia” se implemento con el nuevo plan de estudios que se aprobó en 1993, pero fue hasta el semestre 96-2 que se comenzó a impartir y en consecuencia a evaluar, y tiene

entre otras particularidades que requiere un mínimo de tres alumnos para su apertura y no cuenta con un horario fijo, sino uno convenido entre el tutor y los asesorados.

Se evaluó durante los semestres 96-2, 97-1, 97-2, 98-1, 98-2, 99-1, 2000-1, 2000-2 y 2000-3, y la calificación más baja obtenida como área fue de 92, en el semestre 2000-2. Se decidió dejar de aplicar los cuestionarios en esta área por dos razones: en sentido estricto no es una materia y por lo tanto no eran aplicables todos los reactivos y segundo, por el bajo número de alumnos existía una gran presión sobre los mismos para otorgar calificaciones altas a sus tutores.

Un incidente que se presentó en el periodo en que la aplicación la realizaban los docentes, fue la presencia de algunos casos en los cuales los docentes no entregaban los formatos de evaluación a los alumnos y eran ellos quienes los contestaban, por lo regular siempre se trataba de los mismos casos, quienes incurrieron en dicha práctica procuraban aparentar escrituras diferentes en los datos de identificación generales y una supuesta dispersión en las respuestas, claro esta sin llegar a otorgarse bajos puntajes.

En el caso del Sistema Universidad Abierta (SUA), durante tres semestres se intento realizar la evaluación docente, pero no se tuvo en cuenta que por la naturaleza de esta modalidad tampoco era aplicable el instrumento que utilizábamos para el sistema escolarizado, pues no contenía reactivos que permitieran evaluar la educación abierta y a distancia, asimismo los tiempos académicos y administrativos de duración de sus semestres son diferentes, al punto que actualmente el SUA cuenta con dos ingresos al año, por uno del escolarizado.

Y sucedió lo que era inevitable, se tuvo que dejar de insistir en evaluar esta modalidad, lo valioso de este fracaso fue que revelo la necesidad de contar con un instrumento adecuado para evaluar el desempeño docente en el SUA, proyecto que afortunadamente fue concretado tiempo después y hoy en día cuenta con su propia forma de evaluación.

Para el Posgrado a través del Departamento de Servicios Escolares respectivo, se logro aplicar el cuestionario en el semestre 93-1 para el nivel de maestría. Independientemente de las características de la maestría, lo que hizo fracasar la aplicación fue la resistencia de los docentes a ser evaluados, si bien en los tres semestres subsecuentes se intento continuar con el proceso de evaluación, los pocos maestros que accedieron lo hicieron a condición de ser ellos quienes la realizaran, por ello el único dato con el que se cuenta es él referente al semestre señalado, pues fueron las únicas encuestas que pudimos recuperar y procesar. Hasta donde sabemos en el año 2000, se instrumento un proceso interno de evaluación que iba desde los cursos propedéuticos hasta las materias propiamente dichas, este proceso se complementó con una evaluación de los servicios en las diversas áreas de atención a los alumnos.

Posteriormente, con el concurso de la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM, se diseño un sistema de evaluación que era para uso de del comité de admisión al Posgrado y del Jefe de la División, los resultados jamás fueron del conocimiento de los profesores y mucho menos públicos. Actualmente sé esta llevando a cabo un proceso de reformulación de los criterios de admisión y se realiza una evaluación muy genérica del desempeño docente en el Posgrado.

#### 4.6 ¿Uno para todos?

Cuestionarios como el que se aplica en la FE, tienen un “atractivo” implícito en la presentación de sus reactivos, más allá de la concepción pedagógica que subyazca en ellos, están elaborados bajo el precepto de que independientemente de la facultad, escuela e inclusive universidad en que se apliquen, pueden dar cuenta de la eficacia del desempeño docente, puesto aunque se trate de lugares diferentes, lo realizado por los profesores con sus alumnos siempre será semejante.

El argumento, por su sencillez es casi apabullante baste ver la formulación que al respecto hace un autor: “¿Cómo podemos crear un instrumento para analizar la situación de los profesores respecto a la realización de unas tareas, si cada centro es diferente y propone diferentes objetivos? Esto sería una dificultad si se tratara de definir con precisión la naturaleza exacta de las tareas a realizar. Pero en un centro educativo no hace falta

minimizar tanto, incluso sería perjudicial concretar demasiado...es decir, en cuanto concretamos demasiado las tareas a realizar, quitamos iniciativa personal al profesor”<sup>115</sup>

A diferencia de las opiniones que pugnan por el reconocimiento de la multidimensionalidad de la labor docente, existe el empeño por lograr una sistematización de las tareas comunes que deben desarrollar los docentes, en lo único en que acepta diversidad es en su forma y calidad: “Tiene que haber un *mínimo normativo* en las tareas que realizan habitualmente los profesores. Y este mínimo se puede definir operativamente como los requisitos exigibles en la realización de cualquier tarea común a los profesores” <sup>116</sup>

El punto es que realidades concretas como la de la FE, van en sentido contrario a esos argumentos, si bien es cierto un docente del sistema escolarizado, como uno del sistema abierto u otro del posgrado, realizan su función básica de enseñar, difieren notablemente entre sí, en el caso del nivel licenciatura por la modalidad de estudios, y en el del posgrado, porque la forma de interacción con los alumnos no es solamente con el maestro frente al grupo, sino que también se realizan a través de seminarios, talleres y áreas de interés, entre otras cosas.

De tal suerte, como quedo asentado en el apartado precedente, debe existir una forma de evaluación idónea que de cuenta del desempeño docente que responda a ciertas especificidades e inclusive para el caso del sistema escolarizado, bien pudiera realizarse la evaluación del desempeño de acuerdo al núcleo en que este inserto el profesor, es decir en el núcleo básico, que es el conjunto de materias obligatorias para todos los estudiantes, o bien en el núcleo terminal, que es la parte correspondiente de plan de estudios en el que los estudiantes cursan materias optativas de acuerdo a la formación específica que deseen obtener.

---

<sup>115</sup> Isaacs, David. Como evaluar los centros educativos. Algunos Instrumentos y procedimientos. Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, España, 1977. p. 25

<sup>116</sup> Isaacs, David. Op.cit. p.p. 30-31.

## ***Capítulo V. Los resultados de los cuestionarios de evaluación***

### **5.1 Uso de los resultados**

En la literatura relativa a la evaluación de la docencia se ha discutido ampliamente sobre el uso que pueden tener los resultados de la misma, en términos generales se distinguen dos finalidades, una que tiene que ver con sanciones o castigos que tienen efectos sobre la permanencia, promoción o ascenso del personal académico, y la otra, que tiende al apoyo y mejoramiento de la práctica docente, a través del acompañamiento y la ayuda.

En el caso de la FE, como nunca se expuso de manera explícita cual era la finalidad de la evaluación, tampoco se sabía cual iba ser el destino de los resultados. Es evidente que por el momento en que se instrumenta dicha práctica (1993), forma parte del requerimiento institucional del programa de estímulos puesto en práctica a partir de 1990.

Los resultados de los semestres 93-1, 93-2, 94-1 y 94-2, fueron solo del conocimiento de cada profesor y de las autoridades, a estas últimas se le entrego un cuadro resumen en donde se consignaban las calificaciones por área, digamos que fue solo para su conocimiento pues no se derivó ningún uso de los mismos.

Sin embargo, era necesario darle alguna utilidad a los resultados generados, por tal motivo, en enero de 1996, se llevaron a cabo reuniones conjuntas con la dirección de la FE y las áreas de Teoría Económica, Métodos Cuantitativos, Historia Económica, Economía Política, Investigación y Análisis Económico, Teorías Aplicadas e Instrumentales, con la finalidad de presentar a cada una de ellas sus resultados y comparándolos con los resultados promedio de la Facultad.

Las presentaciones eran eminentemente descriptivas con un análisis muy elemental, y no podía ser de otra manera pues todos los que constituían en ese momento la Secretaría de Planeación, carecían del conocimiento y la formación que les permitiera realizar un análisis más fino que no fuera la mera descripción de los datos.

Adicionalmente se juzgo conveniente, que para que las áreas académicas tuviera la posibilidad de utilizar la información generada, se compendiaran los resultados promedio de cada una de ellas y se estableció la comparación con la calificación promedio de la facultad, como vehículo de difusión se imprimieron modestos cuadernillos, con un tiraje muy limitado.<sup>117</sup>

Mediante este sistema, se presentaron los resultados de los semestres 95-1 al 97-1, y nunca más volvieron a realizarse este tipo de reuniones y mucho y menos a publicarse los cuadernillos, de los resultados correspondientes a los semestres 97-2 al 99-1, se realizo un reporte muy escueto, en el que a través de una introducción se hace una comparación de estos cuatro semestres, sin embargo en cada caso se vertieron valoraciones un poco más analíticas que apuntaban hacia la atención de ciertos problemas, que por lo demás no fueron atendidos.

Desde hace unos tres o cuatro años, un uso que se ha dado a los resultados, es cuando un profesor desea promoverse o participar en concurso, en este sentido la Comisión Dictaminadora, que es un órgano auxiliar del Consejo Técnico, y que se halla compuesta por tres miembros de la Facultad y dos miembros externos, solicita a la Secretaría de Planeación, los resultados del profesor en cuestión relativos a los últimos tres años, al parecer dicho requerimiento ha sido impulsado por los miembros externos de la comisión ya que ello no era una práctica corriente del proceder de la misma.

Más recientemente, en una circular el Consejo Técnico comunico a los profesores, que en su sesión del 21 de marzo de 2007, “acordó que se harán públicos los resultados de la evaluación de su desempeño docente a partir del semestre 2007-2. Esto con el objetivo de eficientar esta tarea sustantiva de nuestra Universidad”<sup>118</sup>

---

<sup>117</sup> Resultados del Proceso de Evaluación Docente en la Facultad de Economía semestres 95-1 y 95-2; Resultados del Proceso de Evaluación Docente en la Facultad de Economía semestre 96-1; Resultados del Proceso de Evaluación Docente en la Facultad de Economía semestre 96-2; Resultados del Proceso de Evaluación Docente en la Facultad de Economía semestre 97-2. Secretaría de Planeación, Facultad de Economía, UNAM. S/f.

<sup>118</sup> Circular 033/2007 del 13 de abril de 2007 Consejo Técnico de la Facultad de Economía.

Indagando acerca de los criterios que esgrimieron para dicha determinación, nos enteramos que un consejero técnico hizo el señalamiento de que si la oficina de control docente publicaba el reporte semestral de la asistencia de los profesores, porque no se hacía lo mismo con los resultados de la evaluación docente, en este sentido se puso a consideración el punto y el pleno del consejo lo aprobó.

Ahora bien, en ningún momento se estableció cual va ser el mecanismo por el cual se podrán consultar los resultados, las implicaciones que ello tendrá y el sentido que le están dando al término eficientar; si nos atenemos a la definición del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, la eficiencia es la capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado, si es así ¿qué resultados esperan obtener y acciones habrán de emprender en caso de no obtenerlos?

## ***5.2 ¿Pueden los alumnos determinar la capacidad de los docentes?***

Uno de los cuestionamientos más recurrentes hacia los procedimientos de evaluación de la docencia por parte de los alumnos, reside en considerar que estos al hallarse en un proceso de formación, no cuentan ni con los conocimientos disciplinarios ni didácticos pedagógicos para juzgar la labor docente, por lo que sus juicios no son confiables.

Con todo lo que pudiera haber de cierto en dicha postura, es innegable que no podemos minimizar la importancia de los alumnos como una fuente de información acerca de la actuación de los docentes.

Al llegar a la FE, los estudiantes, han pasado cuando menos 12 años en una interacción, diversa sí, pero constante, con los docentes y han aprendido a reconocer en su experiencia quién es o no un buen maestro, quién es accesible y quién es autoritario, quién es responsable y quién evade sus obligaciones.

Lortie, estima que el estudiante promedio permanece en contacto directo con maestros durante 13 000 horas hasta el momento en que egresa del nivel medio superior en los

Estados Unidos y que de hecho los jóvenes norteamericanos ven trabajar al maestro mucho más que a miembros de cualquier de otro oficio o profesión.<sup>119</sup>

Juan Fernández de la Universidad Complutense, enfrentado al mismo cuestionamiento sobre la capacidad de los estudiantes universitarios para evaluar a sus docentes, realizó una investigación para obtener elementos empíricos definitivos al respecto. Para tal efecto, elaboró una escala compuesta de 27 elementos que denominó dimensiones del profesorado universitario, mismas que la investigación en la materia consignaba como relevantes e irrelevantes en el desempeño docente, asimismo seleccionó una muestra de 1156 alumnos y 108 profesores a los cuales aplicó la escala.

Los resultados que obtuvo fueron los siguientes:

- 1) Estudiantes y docentes, concedieron escasa relevancia para eficacia docente a las variables publicaciones del profesor, número de años de docencia, dificultad o esfuerzo que exige la asignatura, grado académico, sexo y prestigio docente.
- 2) Ambos consideraron como especialmente relevantes, variables como el cumplimiento normal de asistencia a clase, contenidos impartidos a lo largo del curso, accesibilidad del profesor, número de alumnos por grupo, estimulación de la participación en la clase, coherencia y claridad en las exposiciones, eficacia en la presentación y organización de los contenidos, interés despertado en el alumno por la asignatura, interés del profesor por la asignatura y el nivel de conocimientos del profesor.
- 3) Las discrepancias más significativas fueron del siguiente orden: los alumnos valoran mucho la utilidad y aplicabilidad de los contenidos y la ecuanimidad y justicia en las calificaciones, variables que valoran con escasa importancia los docentes; en sentido contrario se halla la valoración con respecto a la utilidad de la bibliografía recomendada, la relación profesor-clase y el trabajo de investigación del profesor.

---

<sup>119</sup> Lortie, Dan C. “Los límites de la socialización del maestro” en Rockwell, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Ediciones El Caballito, México, 1998, p. 46..



Ante estos resultados, Fernández concluye que hay un elevado acuerdo entre los profesores y los alumnos en torno a las variables que son consideradas relevantes para la calidad de la docencia universitaria, y en consecuencia los alumnos están capacitados para evaluar sus profesores.<sup>120</sup>

Y ese es el punto que nos interesa, resaltar la capacidad de los estudiantes para determinar los variables más importantes del quehacer docente, ya que a continuación procederemos a utilizar la información generada por la opinión estudiantil en dos vertientes: una a través de la expresión libre pensamiento de los mismos, y la otra a través de los puntajes asignados en relación a diversos factores concurrentes en el trabajo docente.

### 5.3 Retroalimentación directa

El cuestionario que se aplica en la Facultad, contiene una parte en la cual de manera abierta los estudiantes pueden hacer las observaciones que juzguen pertinentes, independientemente del puntaje que hayan asignado a cada uno de los reactivos.

Cuando el cuestionario se realizaba vía hojas de lectura óptica, estas le eran devueltas al profesor junto con sus resultados, con la finalidad de que leyera los comentarios de sus alumnos y reflexionara en torno a los mismos.

Pero ¿realmente tienen alguna importancia para los docentes los comentarios vertidos por los estudiantes? Gilles Nadeu, profesor de la Universidad de Moncton en Canadá, quien, cuenta con una larga experiencia docente y de investigación en la materia, así como de asesoría a numerosos organismos e instituciones educativas opina lo siguiente:

“Con la excepción de la retroalimentación estudiantil, creo que el resto de las evaluaciones se han hecho con fines administrativos y afectaron únicamente de forma indirecta a mi enseñanza y responsabilidades, mientras que la retroalimentación estudiantil me permitió

---

<sup>120</sup> Fernández Sánchez, Juan. “La evaluación de la enseñanza universitaria: la experiencia de la complutense” en *Studia Paedagogica*. Revista de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, España, enero-diciembre 1988.p.p. 139-141.

verificar mis percepciones del conjunto de mis actividades como enseñante y por tanto hacer así las necesarias correcciones”<sup>121</sup>

Como una muestra de la capacidad de los estudiantes para identificar situaciones que pueden incidir en el proceso enseñanza aprendizaje, recuperamos algunas de las observaciones que los estudiantes vertieron sobre sus docentes. Son opiniones que corresponden a distintas materias y diversos semestres, que retomamos por lo ilustrativas que pueden resultar de la interacción maestro alumno y de la que solo nos pueden dar cuenta estos últimos.

### 5.3.1 Docencia efectiva

- Sin deseo de exagerar es un muy buen maestro. Temas que son complicados suele convertirlos en conceptos menos abstractos. Sobresale su disposición para atender más allá de las clases. Todo ello contribuye al aprendizaje de la materia y a tu formación como persona.
- El método de enseñanza aprendizaje que utiliza el profesor me parece excelente puesto que facilita la comprensión de los temas de estudio y por tanto cumple con las expectativas y objetivos que pretendía alcanzar.
- Felicito al profesor por sus enormes y amplios conocimientos. Me da mucho gusto tenerlo como profesor. Gracias.
- Creo que la clase que imparte es muy buena, y un aspecto muy importante es que deja lecturas extraescolares que afirman lo visto en clase.

---

<sup>121</sup> Nadeu, Gilles G. “La evaluación de la enseñanza y de las responsabilidades de los profesores no es un sueño imposible” en *Studia Paedagogica*. Revista de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, España, enero-diciembre 1988.p. 9.

### 5.3.2 Enseñanza deficiente

- Con todo respeto ¿quién le dijo que usted era bueno para enseñar? Se hace bolas a cada rato, utiliza mal el lenguaje y se enreda solo, cuando no sabe responder a una pregunta le avienta la bolita a un alumno para que de su “punto de vista” y salirse del problema.
- El profesor es muy malo, no explica las razones de lo que nos pretende enseñar, aparte va demasiado rápido, sin importarle si aprendemos o no.
- El profesor carece de los conocimientos básicos, lo cual fomenta un mal aprendizaje en nosotros. El profesor no da clase la clase las dan los alumnos ya que exponen todos los temas, siendo que él es el profesor.
- Se tiene que memorizar demasiado en el curso y muchas veces ni siquiera comprendemos lo que estamos memorizando.
- Me gustaría que siempre concretara sus ideas, ya que muchas veces nos deja la duda.
- Había tenido maestros barco ¡pero usted es el titanic!

### 5.3.3 Relación con los alumnos

- Siento que su carácter es demasiado fuerte y eso propicia que no haya suficiente confianza para preguntar o participar, ya que hasta cierto momento uno teme a la reacción “fuerte” del profesor si uno se llegara a equivocar.
- Me gustaría que la profa. No fuera tan enojona, por lo demás es buena maestra.
- Cuando usted preguntaba muchas veces sabía la respuesta pero debido a que tiene muy mal carácter, me intimidaba tal vez falta alguna forma de estimular la confianza.

- Quisiera que el profesor fuera más paciente y que no sea tan riguroso, porque creo que nos fomenta el desinterés. Nos estimula el miedo a participar en clase.
- Para mí es una persona con una gran calidad humana, por todo eso gracias.
- Su desempeño no es sólo bueno como maestra sino en lo particular como ser humano ya que cuenta con una profunda vocación de servicio, y un constante interés no sólo en impartir la clase de manera automática sino en lograr la superación de cada estudiante.
- El profesor es una persona con la que en toda ocasión me siento en confianza para hacer preguntas o aclarar dudas.
- Es un buen “vato” el profe, entiende a los alumnos.

#### 5.3.4 Evaluación

- Yo recomiendo que el profesor sea más objetivo en cuanto a calificar y que sea justo en estas. Ya que debe importarle el aprendizaje de sus alumnos, porque con copiar y sacar una buena calificación no se logra nada.
- Se deberían regresar los exámenes calificados y así aprender de nuestros errores y corroborar que el maestro califco bien.
- Me preocupa mucho el aspecto de los exámenes. Las preguntas son poco claras y no le entendí a algunas de ellas. Siento que usted entiende la Teoría Microeconómica de una manera que no acepta en los exámenes respuestas con otro criterio diferente al suyo ( que podría tomarse, por ejemplo, de libros). Si bien siento que el que no estudia no pasa los exámenes con usted siento que algunos que estudiamos en serio no pasamos por no entender a sus preguntas, las preguntas de sus exámenes son muy subjetivas.

### 5.3.5 Responsabilidad

- Considero que no se puede evaluar a una “maestra” que nunca vino. No entiendo las razones por las cuales no asiste, sin embargo no comprendo como alguien acepta una responsabilidad y no cumple. Muchas veces la hemos visto que llega al estacionamiento, pero no imparte clase.
- Realmente no sé porque nos asignan a profesores que nunca vienen, como es el caso, y realmente viene solo a firmar, pero no entra a clase, su pretexto es que siempre tiene mucho trabajo, pero también impartir clases es su trabajo y no lo toma en cuenta, pero supongo que si cobra
- ¿Hay alguien a quién evaluar? La profesora no vino y el adjunto dio las clases. Con ese tipo de “profesores” la universidad entera queda mal, creo que deben seleccionar mejor a los profesores si es que quieren mantener el prestigio de esta institución, ya que si existe gente como la profesora de esta materia, mejor no digo que es lo que puede pasar. En cuanto al adjunto, gracias por su esfuerzo.
- La clase es muy deficiente, ya que el profesor casi nunca viene y cuando viene llega tarde y se va temprano, lo que hemos aprendido es gracias al profesor adjunto que ha tratado de dar la clase, él califica tareas, da la clase, resuelve dudas, aplica el examen, no falta y es mucho más claro que el profesor titular.
- Reclamo por este medio que el Profesor nunca se presento a clases, nadie en el salón lo conoce. El grupo acepto el tomar clase con sus dos adjuntos, por razones de horario y de la capacidad de ambos, que de no ser por ellos, quizá hubiéramos omitido la materia. De cualquier forma el profesor ha dado marcada cuenta de irresponsabilidad. Pido que por los medios que sean necesarios, pugnen porque lo anterior no se repita. De antemano Gracias.
- Me parece una completa falta de ética profesional, honestidad y respeto para con los estudiantes, la institución y la condición de maestro el hecho de que el “maestro” ni

siquiera se presento ante el grupo y antepuso otros intereses que para el seguramente son más importantes. No tengo objeción para que cada quién se dedique a lo que desee, pero si se responsabilizó de un grupo o una clase no entiendo la razón para comprometerse en otras tareas simultáneamente y así descuidar al grupo. Lo más patético es que no tengo el gusto de conocerlo para transmitirle todo lo que quisiera.

- Pues ojala me regalen una foto de la maestra porque solo la vimos 3 veces; dejo a su adjunto solo con el barco, pero pese a eso, busco que aprendieramos algo y él es quién imparte las clases.

#### ***5.4 Análisis de algunos factores en el puntaje asignado por los alumnos.***

Como señalábamos al inicio del capítulo IV, la evaluación docente a través de cuestionarios a los alumnos se viene aplicando desde fines de 1993 en la FE, por lo que el cúmulo de información de que dispone es abrumador, datos que sin embargo, no podemos usar de manera indiscriminada.

En los semestres 93-1, 93-2, 94-1, 94-2 y 95-1 la evaluación de la docencia fue en las materias correspondientes al plan de estudios de 1974. Para los semestres 95-2, 96-1, 96-2, 97-1, 97-2, 98-1 y 98-2 se evaluó el desempeño docente tanto en materias del plan de estudios de 1974, como del plan de estudios que se aprobó en 1994 y entro en vigor en 1995.

Cabe mencionar que la evaluación correspondiente al semestre 97-2, estuvo a punto de no efectuarse, pues por un error de la División de Estudios Profesionales, la base de datos que se nos proporciono presentaba múltiples errores, el principal de ellos era la duplicación de las claves de las asignaturas y el no haber realizado las modificaciones que a lo largo del semestre se habían presentado, como cambio de titular del grupo y la depuración de los grupos que habían sido dados de baja por no cumplir con el número mínimo de alumnos para su apertura.

A partir del semestre 99-1, ya no se abrieron grupos con materias del plan de estudios de 1974, sin embargo se presentaron eventos que afectaron el proceso de evaluación de la docencia. El primero de ellos, fue la huelga estudiantil iniciada en 1999, y que duro nueve meses, lo que trajo como consecuencia una fuerte irregularidad académica, ya que por un lado oficialmente no hubo semestre 99-2, pero las autoridades fomentaron la impartición de clases extramuros, en las cuales la actividad docente no fue evaluada en modo alguno.

El segundo, tiene que ver con el proceso de “regularización” académica que iniciaron las autoridades universitarias en febrero de 2000, para compensar la interrupción generada por la huelga, en este sentido en el lapso comprendido entre febrero y octubre de 2000, se ajusto el calendario escolar para dar cabida a tres periodos escolares: 2000-1, 2000-2 y 2000-3. Por si esto fuera poco, los resultados correspondientes a los semestres 2000-1 y 2001-2, se encuentran extraviados, tanto en la forma impresa como la base de datos.

Como ya hemos señalado, a partir del semestre 2006-1 la evaluación se realiza vía internet, con resultados no muy exitosos pues hasta la fecha, el nivel porcentual de participación ha descendido.

Los expertos opinan que los resultados arrojados por los cuestionarios de evaluación deben ser considerados en su conjunto, es decir, solo debe considerarse el promedio global y no el específico para cada dimensión del cuestionario. Además, de que no deben utilizarse los resultados de un solo curso o período académico para determinar el destino laboral de un docente, un solo curso o periodo académico es insuficiente para determinar el nivel de desempeño docente de un profesor.<sup>122</sup>

Siguiendo esta orientación, utilizaremos la información de cuatro semestres para observar como intervienen algunos aspectos como categoría académica y experiencia docente, el

---

<sup>122</sup> Ver García Garduño, José María. “¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?” En Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-diciembre 2000, Vol.5, número 10. p.p.319-320. y, García Garduño, José María. “Los pros y los contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente” en Revista de la Educación Superior. Vol XXXII, N° 127, México, julio-septiembre de 2003. p.5. versión en línea: [www.anuies.mx/servicio/p\\_anuies/publicaciones/revsup/127/02f.html](http://www.anuies.mx/servicio/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02f.html)

tamaño del grupo, la naturaleza de las disciplinas (áreas), el tipo de curso, y un rasgo de la personalidad del profesor (conservadores y progresistas), en el puntaje asignado por los alumnos.

Actualmente la información disponible llega hasta el semestre 2006-2; utilizaremos la información correspondiente a los semestres: 2005-1, 2005-2, 2006-1 y 2006-2. Dicha elección nos va a permitir una perspectiva que incluye una etapa de aplicación del cuestionario impreso en hoja de lectura óptica y a través de aplicadores (2005), y otra etapa (2006), en la cual se inicia la evaluación del desempeño docente vía internet.

Asimismo, solo consideraremos la calificación final o promedio de los cuatro rubros que se evalúan a través del cuestionario y no la específica para cada rubro (4) del cuestionario.

Sin embargo, antes de proceder al análisis de los aspectos que más arriba hemos señalado conviene puntualizar que un defecto que presenta la evaluación de la docencia en la FE, es que así como no se establecieron los objetivos y propósitos de la misma, tampoco se aclaró que significado cualitativo iban a tener los resultados que obtuviera cada profesor.

Las calificaciones de los profesores se encuentran expresadas en una escala de 0 a 100, en la que se asumiría que el valor máximo corresponde al mejor desempeño académico, y los valores menores a este, implicarían un desempeño más deficiente. Si bien los límites de la escala son perfectamente claros, no lo es el significado de los puntajes intermedios, ciertamente estamos ante el hecho de que desempeños diversos tienen también puntajes diversos.

Esta escala busca medir el desempeño académico a través de los indicadores proporcionados por los alumnos al evaluar a sus docentes en los distintos rubros en que se encuentra organizada la encuesta, y tiene como expresión “final” la calificación promedio.

Pero hay preguntas que nos inevitables: ¿qué significa el que un profesor haya obtenido como calificación 60, 70, 80 o 90 o cualquier otra dentro de la escala establecida? ¿Cuál sería la expresión cualitativa correspondiente a cada caso?



Ante la ausencia de dicha información, es necesario darle una expresión a los valores que nos permita decir como fue el desempeño docente, en este sentido proponemos la siguiente forma de entender los resultados de la evaluación docente.

	Desempeño docente
59 o menos	deficiente
De 60 a 69	mínimo
De 70 a 79	regular
De 80 a 89	bueno
De 90 a 100	excelente

Soy consciente de que cada puntuación se traduce en una “etiqueta” más o menos favorable, y que con ello califico el desempeño de los profesores de la FE, pero he tenido que recurrir a esta arbitrariedad para poder darle una interpretación a los resultados y las asociaciones que de los mismos presentaremos a continuación.

#### 5.4.1 Experiencia y categoría académica

¿Existe alguna relación entre experiencia y categoría académica con la efectividad académica? Con respecto a la categoría académica, García Garduño dice que Feldman, en la mayoría de las investigaciones que reviso, no encontró relación entre la efectividad docente y la categoría académica y que tampoco existen relaciones significativas entre la experiencia y la efectividad docente.

De acuerdo con Feldman, en los pocos estudios que se han encontrado diferencias significativas, la relación es inversa, es decir a menor experiencia y edad, mayor efectividad, en algunos de los trabajos revisados por él, encontró que la puntuación de los CEDA se incrementa por cada año de experiencia, y llega a su cima en el cuarto año y a partir de este empieza a declinar.<sup>123</sup>

Para observar como se presenta la relación entre categoría académica y experiencia (años de trabajo), establecimos el siguiente criterio elegimos a los maestros con categoría de Profesor Asignatura “A”, que tuviesen una antigüedad de 7 años o menos y profesores de carrera, con 15 años o más, tomando como base el semestre 95-1, y que en ambos casos

---

<sup>123</sup> García Garduño, José María. “¿Qué factores...”op.cit. p.311-312.

hubieran seguido en la planta de profesores los siguientes tres semestres y que la materia que impartieran en los semestres nones fuera la misma y la de los semestres pares también fuese la misma. En ambos grupos de profesores, solo apuntaremos las cuestiones generales que nos permitan establecer como se presenta la relación categoría académica-años de experiencia.

Los profesores de asignatura son aquellos miembros del personal académico que son remunerados en función del número de horas que imparten, pueden ser interinos o definitivos y ocupar una de las siguientes categorías: a o b.

El número de profesores de asignatura, que encontramos con las características aludidas fue de 33, considerando la calificación promedio del conjunto de los profesores de asignatura, esta resulta ser bastante buena para cada uno de los semestres en cuestión siendo estas de 86.5, 89.1, 84.1 y 86.3, respectivamente, lo que nos indicaría que a pesar de la poca experiencia docente hubo un buen desempeño docente.

Por su parte, los profesores de carrera son quienes se encuentran contratados en la universidad por medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas, ocupan cualquiera de las categorías siguientes: asociado o titular, y en cada una de estas hay tres niveles: a, b y c.

El número de profesores de carrera, que cumplían con los criterios estipulados fueron 87, considerando la calificación promedio del conjunto de los profesores de carrera, esta muestra un buen desempeño docente para cada uno de los semestres en cuestión siendo estas de 86.5, 88.9, 82.1 y 81.9, respectivamente..

Como se puede observar en la gráfica que compara los resultados de ambos grupos de profesores, las calificaciones de los profesores de asignatura son ligeramente superiores en los últimos tres semestres, pero en general, no existen diferencia significativas a pesar de lo asimétrico en categoría y años de experiencia, en ambos casos se puede tipificar el desempeño docente como bueno, aunque se podría anotar que se cumple de manera moderada el aserto de Feldman, de que en los pocos estudios que se han encontrado

diferencias significativas, la relación es inversa, es decir a menor experiencia y edad, mayor efectividad, ya que el criterio para establecer cada muestra tiene un rango distinto.

Asimismo, se puede observar que no existe un cambio significativo en el desempeño docente, si comparan la forma en que fueron evaluados los profesores, es decir, de manera directa a través de aplicadores, aunque en ambos casos la calificación es menor en los dos últimos semestres de referencia, cae dentro de la denominación de buen desempeño docente. (ver anexo 5)

#### 5.4.2 Tamaño del Grupo

¿El tamaño del grupo influye en el puntaje otorgado en la evaluación? A este respecto, las evidencias encontradas apuntan a que el tamaño del grupo influye de manera moderada en los puntajes asignados por los alumnos, es decir tanto los grupos grandes como en los pequeños los puntajes suelen ser igualmente altos.<sup>124</sup>

¿Es el caso de la FE? Compararemos los puntajes asignados por los alumnos de la materia Historia Económica General I (HEG), correspondiente primer semestre contra los asignados por los alumnos de la materia Economía Mexicana II (EM), del séptimo semestre. Los grupos de primer semestre siempre son los que mayor número de alumnos poseen, pues se trata de alumnos de nuevo ingreso; en contraparte, en séptimo semestre los alumnos cursan la última materia obligatoria del núcleo básico y comienzan el núcleo terminal que es la fase de especialización de la carrera, a esas alturas son pocos los alumnos regulares, y el número de inscritos es variable, además es la última materia en que se encuentran reunidos antes de atomizarse en las materias optativas lo cual a la postre se dificulta su localización física para diversas actividades.

En este sentido, la información que se considero para efectuar la comparación corresponde a los semestres 2005-1 y 2006-1, pues como puede observarse en el mapa curricular, es en

---

<sup>124</sup> Ver García Garduño, José María. “¿Qué factores...”op.cit. p. 315 y Luna, Edna. “Los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos: recomendaciones para su utilización” en La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. CESU UNAM, México, 2004.p. 110.

los semestres nones donde se hallan las materias en cuestión, así como para observar los cambios resultantes de la evaluación en línea (ver anexo 6)

Para el semestre 2005-1, hubo 16 grupos de HEG, con un promedio de 41 alumnos por grupo, y una calificación promedio de la materia de 85.6, mientras que en EM, hubo 14 grupos de los cuales solo a 12 se les aplicó la encuesta, el promedio de alumnos fue de 29 y la calificación promedio de la materia fue de 90.

De acuerdo a los parámetros establecidos, el desempeño docente visto por la calificación promedio de la materia HEG, fue bueno, sin embargo la de EM es excelente, y aunque la diferencia es relativamente poca (4.4), es mejor el desempeño docente en EM, pues el puntaje es más alto.

Por lo que respecta al semestre 2006-1, de nueva cuenta hubo 16 grupos de HEG, con un promedio de 40.9 alumnos por grupo, y una calificación promedio de la materia de 81, mientras que en EM, hubo 15 grupos de los cuales solo a 13 se les aplicó la encuesta, y con un promedio de 25.5 alumnos y la calificación promedio de la materia fue de 86, en este caso la diferencia fue de 5 puntos. En ambos casos, se trata de un buen desempeño docente, de acuerdo al rango establecido

Al principio de este apartado se hace mención de la tesis de que el tamaño del grupo influye de manera moderada en los puntajes asignados por los alumnos, es decir tanto los grupos grandes como en los pequeños los puntajes suelen ser igualmente altos, el problema es que estamos entendiendo como altos puntajes, en las obras citadas las referencias no son muy claras al respecto, así que de nueva cuenta caemos en la situación de establecer nuestros propios criterios, y en ese sentido altos puntajes serían para nosotros de 90 a 100, por lo que el semestre 2005-1, no hay tal correspondencia, pues son los grupos menos numerosos los que obtienen un puntaje más alto.

En el semestre 2006-1, en correspondencia con lo que hemos venido observando para la aplicación en línea, tanto el número de alumnos como las calificaciones obtenidas son menores en comparación a cuando se realizaba el procedimiento convencional de

aplicación de la encuesta, y los puntajes no son altos, pero si son más mayores para los grupos con menor número de alumnos.

E inclusive si tomamos la calificación promedio de ambas materias en los dos semestres, seguimos obteniendo, que los grupos de EM, obtienen mejores puntajes que los de HEG, siendo 83.4 y 88, respectivamente (ver anexo 7)

Por otra parte, Edna Luna de acuerdo con Marsh, apunta que en los cursos pequeños las dimensiones de interacción con el estudiante y la armonía en la relación obtienen puntajes más altos que en los grupos numerosos. Que tan cierto es que la obtención de puntajes altos es producto de la situación aludida, puede ser debatible.

Tomemos como ejemplo, la “área” denominada tutorías que se constituye por materias optativas de lo que se denomina Trabajo para Examen Profesional I, II y III, en las cuales se asesora al estudiante en la elaboración de su trabajo de tesis.

En todos los casos, se trata de grupos realmente pequeños, de hecho el reglamento al respecto señala que se requiere de un mínimo de tres y un máximo seis alumnos para la apertura de un grupo de tutoría. Estamos hablando de casos en que la interacción docente alumno puede ser muy intensa, y obviamente las situaciones de presión directa o velada para otorgar buenos puntajes, es un hecho real.

De tal suerte que los estudiantes difícilmente van a otorgar calificaciones bajas a sus tutores, como puede observarse en el cuadro que se encuentra a continuación en el peor de los casos fue de 92.

Tutorías	
Semestre	Calificación final
96-2	93
97-1	93
97-2	96
98-1	95
99-1	95
99-2	n.d. <sup>a</sup>
2000-1	n.d. <sup>b</sup>
2000-2	92
2000-3	95

<sup>a</sup>No hubo semestre 99-2 a causa de la huelga estudiantil.

<sup>b</sup>Se extraviaron los datos de este semestre.

De hecho, decidimos suspender la evaluación de este conjunto de materias no solo por las razones aludidas más arriba, sino porque los reactivos del cuestionario no se ajustaban a la forma de trabajo que en ellas se realiza, por ejemplo, el horario para asesoría no es fijo se conviene con los estudiantes, no es una clase en sentido estricto por lo que era absurdo pedirle a los estudiantes que señalaran si el profesor llegaba a tiempo, si eran amenas sus clases, etc.

#### 5.4.3 Naturaleza de las disciplinas

Distintas investigaciones han revelado que de acuerdo a la naturaleza de las disciplinas la evaluación global varía, en general se ha encontrado que las disciplinas relacionadas con las ciencias y las ingenierías son evaluadas por los alumnos con promedios más bajos que las relacionadas con el arte, humanidades y ciencias sociales.

Todas las evidencias apuntan a que los puntajes de los maestros de licenciatura de inglés, humanidades y artes tienden a ubicarse en los niveles alto y medio; los de Ciencias Sociales (ciencias políticas, sociología, economía y psicología) en el nivel medio bajo, y los de Ciencias Naturales, Exactas e Ingeniería en el nivel bajo. Por lo que resulta poco

conveniente que las instituciones universitarias utilicen un solo instrumento para evaluar a los docentes.<sup>125</sup>

Como es prácticamente imposible obtener los datos de otras disciplinas que nos permitan realizar este tipo de comparaciones, usaremos los datos de tres áreas académicas correspondientes a distintos campos disciplinarios, para ver si es posible observar el mismo tipo de comportamiento de evaluación por parte de los alumnos.

Las áreas elegidas fueron: Economía Política, Historia, y Matemáticas, que corresponden a los campos disciplinarios de las ciencias sociales, humanidades y exactas, respectivamente.

Tomando como base las calificaciones promedio de cada una de las áreas elegidas, en los semestres 2005-1, 2005-2, 2006-1 y 2006-2, se puede observar que no se cumple lo observado cuando se trata de campos disciplinarios, de hecho las calificaciones obtenidas en cada una de las áreas, ratifican la existencia de un buen desempeño docente.

<b>Áreas</b>	<b>2005-1</b>	<b>2005-2</b>	<b>2006-1</b>	<b>2006-2</b>
Historia Económica	87.3	86.4	82	84
Economía Política	85.5	89.2	82	80.2
Matemáticas y Estadística	87.5	89.1	85	84.3

E incluso, la tendencia es hasta cierto punto inversa, ya que el área de Matemáticas y Estadística (ciencias exactas) no solo no presenta niveles bajos de calificación, sino que en tres de los cuatro semestres obtiene los puntajes más altos. Por su parte, el área de Historia Económica (humanidades) no llega al puntaje máximo y prácticamente tiene el mismo nivel que Economía Política (Ciencias Sociales).

Como ha venido siendo el caso, para los semestres 2006-1 y 2006-2, el cambio en el procedimiento para la evaluación ha afectado los puntajes asignados, siendo menor al año anterior, pero conservándose dentro del rango de un buen desempeño.

---

<sup>125</sup> García Garduño, José María. “¿Qué factores...”op.cit. p.12-13; Luna, Edna. “Los cuestionarios...” op.cit.p.110-11.

Si lo vemos en forma anual, es prácticamente la misma historia que en el caso del análisis semestral, sin embargo estos resultados no invalidan lo observado por los investigadores que han analizado los puntajes obtenidos en los distintos campos disciplinarios, hay que considerar, que en el caso de Historia Económica y Matemáticas y Estadística, estamos hablando de segmentos que representan una mínima parte de su campo disciplinario de origen, pero que reunidos en la curricula de la carrera de economía forman el cuerpo de conocimientos de esta ciencia de manera específica.

Por ejemplo, historia económica, solo existe como área optativa en la curricula de la carrera de historia, las matemáticas y la estadística no se enseñan en estado puro, sino como bases para entender el tratamiento de los fundamentos de las principales escuelas del pensamiento económico.

Tal vez si tuviésemos oportunidad de comparar los resultados de globales de la carrera de Economía con las de las humanidades o las ciencias exactas, la imagen sería otra pero ante la dificultad que representa el obtener este tipo de datos fue que a través de la información disponible para tres distintas áreas académicas, se indago la prevalencia o no de las tendencias que se presentan cuando se trata de campos disciplinarios (ver anexo 8)

Áreas	2005	2006
Historia Económica	86.9	83
Economía Política	87.4	81.1
Matemáticas y Estadística	88.3	84.7

#### 5.4.4 Características Personales. Conservadores y progresistas.

Edna Luna, consigna que las características personales del profesor que influyen de manera positiva o negativa en las evaluaciones de los estudiantes son las variables menos estudiadas, aunque investigaciones recientes muestran resultados positivos respecto a la correlación de algunos rasgos de personalidad asociados a la competencia docente en las diferentes disciplinas. García Garduño, por su parte apunta que la mayoría de las



investigaciones concluyen que una parte sustancial de la efectividad docente depende de la personalidad del profesor.<sup>126</sup>

Sin lugar a dudas los rasgos de la personalidad de los docentes son múltiples, en este caso solo tomaremos uno de ellos para determinar si tiene algún impacto en los puntajes asignados por los alumnos, y es el relativo a su postura político-académica en la facultad, la definición de esta la hacemos con base al conocimiento de su actuación a lo largo de muchos años y a expresiones manifiestas de la misma.

En comparación con la cantidad de miembros del personal académico de otras facultades, en la de Economía somos pocos y nos conocemos mucho, así que no es tan difícil identificar las filias y las fobias de cada quién, mediante un procedimiento, poco ortodoxo elegimos 21 profesores “conservadores” y 26 “progresistas”.

De nueva cuenta, tomando como base el semestre 95-1, y que en ambos casos hubieran seguido en la planta de profesores los siguientes tres semestres y que la materia que impartieran en los semestres nones fuera la misma y la de los semestres pares también fuese la misma.

Identificamos como conservadores, a aquellos maestros que a lo largo del tiempo se han mostrado proclives al mantenimiento de la institucionalidad universitaria a toda costa y en consecuencia son reacios a los cambios que no sean promovidos por la autoridad, no son afectos a las formas de participación estudiantil fuera de la norma ni de la participación social de los mismos, en su mayoría imparten materias vinculadas a la Teoría Económica neoclásica e instrumentales, generalmente son detractores de la Economía Política Marxista y de todas las materias de corte histórico social.

Los maestros progresistas, son aquellos que no limitan su actuación al salón de clases, participan políticamente-y algunos sindicalmente-en la vida de la facultad, a través de sus áreas académicas impulsan iniciativas distintas a las de las autoridades, son proclives a la

---

<sup>126</sup> Luna, Edna. “Los cuestionarios de evaluación...” op.cit. p.111; García Garduño, José María. ¿Qué factores exclase...” op.cit.p.306.

participación y organización estudiantil independiente, son sensibles a las manifestaciones de los movimientos sociales, promueven la discusión y difusión de ideas distintas los paradigmas neoclásicos, en su mayoría imparten materias de corte histórico social..

Dichas definiciones, no tienen otra pretensión que resignificar para un uso particular, categorías que en la ciencia política, en la economía o en la sociología tienen un perfil específico, y que de esta manera nos permitan identificar si estos rasgos de la personalidad del docente tienen alguna incidencia en el desempeño docente.

Se puede afirmar con base a los resultados obtenidos por cada grupo, que no se presentan diferencias significativas en el desempeño docente, y en general queda tipificado como bueno; en lo particular en el semestre 95-1, los progresistas alcanzan un nivel de excelencia en su desempeño, hecho que por lo demás casi obtienen ambos grupos en el semestre 2005-2.

También se puede observar, que en los semestres en que la evaluación fue en línea, se presentan calificaciones menores, con respecto a los dos semestres anteriores pero sin llegar a presentar variaciones que pudieran significar un detrimento en el desempeño docente (ver anexo 9)

Es evidente, que este rasgo de la personalidad de los profesores no influye en la decisión de los alumnos a la hora de asignar puntajes, al parecer estos pueden discernir de manera efectiva al margen de otras consideraciones cuando están en presencia de un buen docente. Ciertamente existen casos como el profesor número 1 de los conservadores que de manera consistente muestra un desempeño más bien regular (77, 78, 71 y 77), pero como ya hemos anotado, en conjunto presentan un buen desempeño académico.

## *Conclusiones*

El recorrido que hemos realizado a través de los capítulos precedentes, para tratar de entender la problemática de la evaluación de la docencia, es solamente un acercamiento a una tema de suyo polémico, como en muchos temas relativos a la educación no existen consensos absolutos, pero sí una realidad apabullante: la evaluación de los docentes es querámoslo o no una práctica institucional cotidiana que se ha establecido, no por el convencimiento de los académicos, ni por el afán de las autoridades de contribuir a la mejora del desempeño docente, sino por la puesta en marcha de políticas generales de estado.

Fue necesario establecer un marco de referencia que nos diese cuenta de la complejidad teórica y práctica que implica la evaluación de la docencia, la necesaria caracterización de esta como una profesión, y el asentamiento de la Economía como un campo disciplinar con derechos propios, así como mostrar solo algunas de las formas más socorridas para evaluar el desempeño docente, poniendo énfasis en los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos.

En el caso de la UNAM, en prácticamente todas las escuelas y facultades el mecanismo de evaluación de sus docentes, es a través de cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos, la puesta en marcha de dicho procedimiento de evaluación difiere en el tiempo de su instauración en cada dependencia universitaria, por lo que las particularidades de cada caso tiene aristas que convierten a la evaluación de la docencia en la UNAM, en un fenómeno diverso, del cual hay poca memoria histórica que permita en aprendizaje a través de esas experiencias.

Impelidos por las exigencias institucionales de poner en marcha procedimientos de evaluación de los docentes en el marco de los programas de compensación salarial, las escuelas y facultades tuvieron dos caminos: elaborar sus propios mecanismos o bien retomar lo que ya existía, mediante dos vías, de manera crítica introduciendo las adecuaciones pertinentes, o bien asumiéndolos de manera literal.

Como ya hemos señalado en su momento, la Facultad de Economía (FE) opto por retomar un instrumento elaborado por la Facultad de Ingeniería, habida cuenta que había que aprovechar una coyuntura político académica al seno de la misma que obviaba la búsqueda de consensos, asimismo la responsabilidad de la conducción del proceso de evaluación recayó en una instancia académico administrativa, la Secretaría de Planeación, lo cual demuestra que la intención de las autoridades en su momento, fue cumplimentar la política general dictada por la administración universitaria, de igual modo la permanencia en esta instancia de la conducción del proceso y el escaso interés mostrado por las áreas eminentemente académicas, refuerza la convicción de que se trata de un instrumento de control administrativo.

Vencida la resistencia inicial de los docentes a ser evaluados, hubo algunos intentos de socializar la información con las distintas academias que conforman la facultad, dicho esfuerzo no fue de largo alcance, sobre todo porque las autoridades emprendieron un

ataque sistemático a esta forma de organización de los maestros formando jefaturas de área.

El coordinador de academia es elegido a través del voto universal y secreto por docentes de alumnos del área respectiva, actividad acorde a la tradición democrática de la Facultad, sin embargo con objeto de tener un mayor control, las autoridades deciden crear las jefaturas de área que son puestos académico administrativos con lo cual rompen con la vida participativa de la comunidad, hoy en día las academias siguen existiendo pero tienen escasa incidencia en la vida institucional.

Amen de lo anterior existe un hecho irrefutable, la evaluación de la docencia en la FE estuvo mal planteada de origen, no solo por haber retomado acríticamente un instrumento existente, sino porque nunca se explicitaron sus propósitos, ni se exhibió el marco conceptual que lo soportaba, y porque tampoco medió participación alguna del cuerpo docente.

Ha sido un proceso poco cuidado en el tratamiento de los datos, los alumnos le ven escasa utilidad pues no observan que ello derive en mejoras, y la mayoría de personal académico lo ha asumido como un mero requerimiento que hay que cubrir y que solo llega a tener cierto impacto cuando se busca un ascenso o promoción.

Si de por sí los cuestionarios de evaluación de la docencia tienen ciertas limitaciones, la forma en que se emiten los resultados de los docentes, deja poco lugar a una reflexión sobre el desempeño y las actividades de los mismos, reflexión que cuando alguien intenta emprender se ve limitada a la frialdad de los números, los cuales dan lugar a una interpretación variable, pues entre otras tantas fallas no se estableció lo que significa obtener tal cual puntaje en términos del desempeño docente.

Él haber elaborado de algún modo la memoria histórica del proceso de evaluación docente de la FE, y él haber sido actor en parte del mismo, nos da la oportunidad de proponer algunas alternativas que le den viabilidad y no simplemente una continuidad sumida en la recurrencia de las fallas y los errores.

- **Autocrítica.** Se requiere que haya voluntad institucional para realizar una autocrítica por la concepción, conducción y ejecución del mismo, ello implica replantar el proceso en su conjunto y asentarlo sobre nuevas bases. Entre las que se cuentan:
  - Empezar una profunda reflexión sobre lo realizado, no necesariamente todo lo hecho hasta el momento es desechable.
  - Incluir la evaluación de la docencia dentro de un plan integral de mejoramiento académico.
  - Que la instancia que se acuerde como encargada del proceso de evaluación, cuente con recursos humanos y financieros suficientes y adecuados para cumplir con su labor.

- Explorar la pertinencia de incorporar otras fuentes para la evaluación del desempeño docente, no basarse solo en el cuestionario aplicado a los alumnos.
- Que evaluación de la docencia sea parte de un proceso de evaluación institucional
- **Democratización.** Las instituciones de educación superior, son entidades en las cuales convergen diversos actores, para que tenga lugar el proceso educativo, por tal motivo es necesario que tengan cierto nivel de participación en el diseño del proceso de evaluación del desempeño docente, en este sentido sería deseable:
  - La formación de una comisión representativa de profesores, estudiantes y autoridades, para el diseño del procedimiento de evaluación, la definición del sus propósitos, medios e instrumentos, así como formas retroalimentación, ayuda o mejora e incluso sanción.
  - Que las normas que guíen el trabajo colectivo, sean la confianza, el respeto mutuo y la comunicación.
  - Explicitar claramente los derechos y responsabilidades de todos los participantes.
  - Establecer los consensos necesarios, que garanticen un alto nivel de inclusividad entre aquellos miembros de la comunidad resistentes aún, a participar en la evaluación de la docencia.
- **Revalorar la importancia del trabajo académico.** En efecto, al maestro le exigimos una serie de cualidades pero:
  - ¿Las condiciones reales en que desempeña su trabajo le permiten tal grado de realización?
  - ¿Vale la pena esforzarse tanto en un trabajo que no es suficientemente retribuido económicamente?
  - ¿Nos preocupamos del grado de insatisfacción o bien de frustración con que debe cargar el docente?
  - Por lo tanto, el procedimiento de evaluación que se instale, debe de estar orientado al reconocimiento de la valía del trabajo académico, en general y del individuo en particular, así como la importancia de los múltiples factores que inciden para un buen desempeño docente

- **Participación de los alumnos.** Independientemente de la forma de evaluación que se eligiera, no se puede omitir la participación de los alumnos, a fin de cuentas el proceso educativo solo tiene razón en función de ellos, de ahí que:
  - Los estudiantes tienen el derecho y la obligación de realizar la evaluación de sus docentes.
  - Las evaluaciones realizadas por los estudiantes deben realizarse en tiempo y forma, sustentadas en un apoyo logístico proporcionado por la instancia responsable.
  - Se debe enfatizar la importancia de los comentarios y sugerencias como una forma de retroalimentación directa a los maestros.
  - Deben conocer los resultados de la evaluación, la interpretación de los mismos y el tipo de decisiones que se tomen con base a ellos.
  
- **Uso mixto de los resultados de la evaluación.** No se puede obligar a las autoridades a que la finalidad de la evaluación sea meramente formativa, evidentemente ellos tienden a utilizar los resultados para de establecer cierto de tipo de mecanismos de control administrativo, pero es posible arribar a algunos acuerdos como:
  - Promover acciones tendientes al mejoramiento de la docencia, que no radiquen en la promoción de cursos de actualización con temáticas al margen de las necesidades docentes.
  - La definición de una política de formación y actualización docente que responda precisamente al mejoramiento y ayuda requeridos y que vaya de la mano del seguimiento de su desempeño de los docentes.
  - “Evaluación, primero y fundamentalmente, formativa, orientada a estimular y mejorar la calidad de la enseñanza, pero también en aquellos casos de desidia, incumplimiento o incapacidad, evaluación sancionadora”.<sup>127</sup>
  
- **Manejo de la información.** Por último, es necesario que la información que se genere no se quede guardada en un cajón durmiendo el sueño de los justos, la información solo será útil si se tienen en cuenta los siguientes aspectos:
  - El profesor tiene derecho a recibir sus resultados, con la debida interpretación pedagógica que corresponda, con base a los criterios establecidos en el programa de evaluación convenido.

---

<sup>127</sup> López, Felix. Prologo a Studia Paedagogica. Revista de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, España, enero-diciembre 1988.

- De juzgarse conveniente por los docentes, los resultados de la evaluación pueden discutirse con colegas, algún especialista en educación o algún experto en evaluación.
- Se debe garantizar un manejo adecuado de la información, respetando los cánones vigencia, suficiencia, validez, pertinencia y oportunidad, como base para toma de decisiones.
- La reticencia proverbial a exhibir los resultados de la evaluación de la docencia, no puede ser vencida simplemente con una decisión administrativa, la información solo podrá hacerse pública con el consentimiento de los sujetos de la evaluación.

A cualquiera, que hace propuestas sobre algún problema de su interés, le gustaría que las mismas no cayesen en el vacío, que fuesen tomadas en cuenta, y que contribuyeran a resolver problemas, sin embargo, el contexto no siempre es el más favorable, pero aún así porfiamos y en el peor de los casos como reza aquel viejo adagio: el camino del infierno esta empedrado de buenas intenciones.

### ***Bibliografía general***

- Amiel-Lebigre, F, et.al. La función docente. Tratado de Ciencias Pedagógicas. Oikos-Tau Ediciones, Barcelona, España, 1980.
- Barber, Lewis W. “Autoevaluación” en Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Editorial La Muralla, Madrid, España.
- Barbier, Jean Marie. La evaluación en los procesos de formación. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, 1993.
- Bird, Tom. “El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades” en Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Editorial La Muralla, Madrid, España.
- Caballero Pérez, Roberto. La evaluación docente. Problemas y perspectivas. UNAM, México, 1992.
- Carta de Felicitación por el día del maestro enviada por el Rector de la UNAM, 15 de mayo de 1998.
- Casanova, María Antonia, Manual de Evaluación educativa, Editorial la Muralla. Madrid, 1995.
- Circular 033/2007 del 13 de abril de 2007 Consejo Técnico de la Facultad de Economía.
- Cordero Arroyo, Graciela. “Consideraciones Generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior” en Acción Pedagógica, Vol.11, N° 2/2002. Universidad de los Andes, San Cristóbal, Venezuela.
- Díaz-Barriga, Frida. “Algunas críticas en torno a los métodos de evaluación de profesores y algunas incursiones alternativas” en Rueda Beltrán, Mario y Díaz-Barriga Arceo, Frida (coordinadores) La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. CESU UNAM. México, 2004.
- Enguita Fernández, Mariano. La escuela a examen. Ediciones Pirámide, Madrid, España, 1998.
- Fernández Sánchez, Juan. “La evaluación de la enseñanza universitaria: la experiencia de la complutense” en Studia Paedagogica. Revista de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, España, enero-diciembre 1988.
- Fuentes-Medina, Myriam y Herrero Sánchez, Jesús. “Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación” en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Editores Asociación Universitaria de Formación del Profesorado <http://www.aufop.org> 2(1), 1999.
- García Garduño, José María. “¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?” En Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-diciembre 2000, Vol.5, número 10.
- García Garduño, José María. “Las dimensiones de la efectividad docente validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional” en Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida (compiladores) Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales. Paidós, México, 2000.



- García Garduño, José María. “Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación ¿Qué tan aplicables son a diferentes culturas de educación superior” en Rueda Beltrán, Mario (coordinador). ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. México, 2000.
- García Garduño, José María. “Los pros y los contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente” en Revista de la Educación Superior. Vol..XXXII, N° 127, julio septiembre de 2003, versión en línea: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/reevsup/127/o2f.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/reevsup/127/o2f.html).
- García Garduño, José María. “La mentoría: una alternativa para el desarrollo profesional en la educación superior” en Rueda Beltrán, Mario y Díaz-Barriga Arceo, Frida (coordinadores). La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. CESU UNAM. México, 2004.
- García Garduño, José María. “El avance de la evaluación en México y sus antecedentes” en Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, 2005, vol.10.#27.
- Gestión Sindical. Órgano informativo de AAPAUNAM. Año 8, mayo 1998. N° 54.
- Globe, Norman M., Porter, James F. La cambiante función del profesor. Narcea Ediciones, Madrid, España, 1980.
- Good, Thomas L. y Mulryan, Catherine. “Clasificación del profesorado: llamada de atención sobre el control y la autoevaluación de profesores”. en Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Editorial La Muralla, Madrid, España.
- Grediaga Kuri, Rocío. Profesión Académica, disciplinas y organizaciones. ANUIES, México, 1998.
- Green, Judith L. “La observación como indagación y método” en Witrock, Merlín C. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Ediciones Paidós, Madrid, España. 1986.
- House, Ernest R. y Howe, Kenneth R. Valores en educación e investigación social. Ediciones Morata, Madrid, 2001.
- Isaacs, David. Como evaluar los centros educativos. Algunos Instrumentos y procedimientos. Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, España, 1977.
- Lafourcade, Pedro. “Sistemas educativos basados en estructuras caracterizadas por una marcada Burocratización de sus funciones” en Revista Colección Pedagógica Universitaria, N° 8, jul-dic , 1979, México.
- Lafrancesco, Giovanni M. La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos y técnicas. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogota, Colombia. 2003.
- Lortie, Dan C. “Los limites de la socialización del maestro” en Rockwell, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Ediciones El Caballito, México, 1998
- Luna Serrano, Edna. “Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia” en Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida (compiladores). Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales, Paidós, México, 2000. p.p. 66-67.

- Luna, Edna. “Los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos: recomendaciones para su utilización” en Rueda Beltrán, Mario y Díaz-Barriga Arceo, Frida (coordinadores). La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. CESU UNAM. México, 2004.
- Lyons, Nona. “Los portafolios y sus consecuencias: formación de profesionales reflexivos” en Lyons, Nona. El uso del Portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina, 2003
- Manual de Encuestas de la Unidad de Servicio de Cómputo para la Administración de la Facultad de Ingeniería (USECAFI).
- Memoria 1993. Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucionales. UNAM, México, 1994. p.463.
- Millman, Jasón y Darling-Hammomnd, Linda. Manual Para la Evaluación del Profesorado. Editorial la Muralla, Madrid, 1997.
- Nadeu, Gilles G. “La evaluación de la enseñanza y de las responsabilidades de los profesores no es un sueño imposible” en Studia Paedagogica. Revista de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, España, enero-diciembre 1988.
- Nieto Gil, Jesús M. La autoevaluación del profesor. Como puede el profesor evaluar y mejorar su práctica docente. Editorial Escuela Española, Madrid, España.1996.
- Nilo, Sergio. “El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa”. En Revista Interamericana de desarrollo educativo N° 86, OEA-Washington, D.C., 1988.
- Pacheco Méndez, Teresa, Díaz Barriga, Angel (coordinadores). La Profesión. Su condición social e institucional. CESU- UNAM, México, 1997.
- Perafán Echeverri, Gerardo Andrés.”La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes” en Perafán Echeverri, Gerardo Andrés y Adúriz-Bravo, Agustín (compiladores). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales.Universdad Pedagógica Nacional, Colombia, 2005.
- Piña Osorio, Juan M. “El docente como particular entero” en Pedagogía, revista especializada de educación, Universidad Pedagógica Nacional, México, 3ª época Vol. 12, N° 10, primavera 1997.
- Plan de Evaluación de Centros Docentes. Junta de Andalucía. España, 2001.
- Postic, Marcel. Observación y formación de profesores. Ediciones Morata, Col. Pedagogía, Madrid, 1996.
- Quesada Castillo, Rocío. “conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje” en Perfiles educativos #41-42, revista del CISE-UNAM, México, 1988.
- Remedi, Eduardo. La identidad de una actividad: ser maestro. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Colección Temas Universitarios, México, 1988.
- Resultados del Proceso de Evaluación Docente en la Facultad de Economía semestres 95-1 y 95-2. Secretaría de Planeación, Facultad de Economía, UNAM. S/f.
- Resultados del Proceso de Evaluación Docente en la Facultad de Economía semestre 96-1. Secretaría de Planeación, Facultad de Economía, UNAM. S/f.

- Resultados del Proceso de Evaluación Docente en la Facultad de Economía semestre 96-2. Secretaría de Planeación, Facultad de Economía, UNAM. S/f.
- Resultados del Proceso de Evaluación Docente en la Facultad de Economía semestre 97-2. Secretaría de Planeación, Facultad de Economía, UNAM. S/f.
- Rockwell, Elsie (compilador). Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente. SEP-El Caballito, México, 1998.
- Rueda Beltrán, Mario y Nieto Gutiérrez, Javier (compiladores) La evaluación de la docencia Universitaria. CISE UNAM, México, 1996.
- Rueda Beltrán, Mario (coordinador). ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? ANUIES, México, 2004.
- Rueda Beltrán, Mario. Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. CESU UNAM, Col. Pensamiento Universitario 100, México, 2006.
- Ruiz Larraguivel, Estela. Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Cuadernos del CESU-UNAM, México, 1998.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora. Ediciones Aljibe, Málaga, 1995.
- Shulman. Lee. “Portafolios del docente: una actividad teórica” en Lyons, Nona. El uso del Portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina, 2003.
- Stodolsky, Susan S. “Observación en el aula” en Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda. Manual para la evaluación del profesorado. Editorial La Muralla, Madrid, España.
- Villa Sánchez, Aurelio. et.al. Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea Ediciones, Madrid, 1988.
- Villarreal Gutiérrez, María Eugenia. “Evaluación Universitaria-Evaluación de catedráticos” en Universidades, Anuario 1990, UDUAL, México.

# ***ANEXOS***

## *Anexo 1*

### *Facultades y escuelas de la UNAM que realizan evaluaciones del personal académico a través de cuestionarios\**

<i>Entidad Académica</i>
Facultad de Arquitectura
Facultad de Ciencias
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Facultad de Contaduría y Administración
Facultad de Derecho
Facultad de Economía
Facultad de Filosofía y Letras (en revisión)
Facultad de Ingeniería
Facultad de Medicina
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia
Facultad de Odontología (en revisión)
Facultad de Psicología
Facultad de Química
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Facultad de Estudios Superiores Iztacala (en revisión)
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Escuela Nacional de Artes Plásticas (en revisión)
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia
Escuela Nacional de Música (en revisión)
Escuela Nacional de Trabajo Social
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades ( los 5 planteles)
Escuela Nacional Preparatoria (los 9 planteles)

*\*Cuadro elaborado con base a la información proporcionada por la Unidad de Enlace para acceso a la información de la UNAM, 27 de abril de 2007.*

## ANEXO 2


### *Calendarios escolares*

<i>Semestre</i>	<i>Fecha de inicio</i>	<i>Fecha de término</i>
93-1	20 de septiembre de 1993	21 de diciembre de 1993
93-2	24 de febrero de 1994	3 de junio de 1994
94-1	5 de septiembre de 1994	14 de diciembre de 1994
94-2	15 de febrero de 1995	14 de junio de 1995
95-1	14 de agosto de 1995	8 de diciembre de 1995
95-2	29 de enero de 1996	31 de mayo de 1996
96-1	19 de agosto de 1996	6 de diciembre de 1996
96-2	27 de enero de 1997	9 de mayo de 1997
97-1	18 de agosto de 1997	5 de diciembre de 1997
97-2	26 de enero de 1998	29 de mayo de 1998
98-1	10 de agosto de 1998	4 de diciembre de 1998
98-2	25 de enero de 1999	28 de mayo de 1999
99-1	16 de agosto de 1999	30 de noviembre de 1999
99-2	No hubo semestre 99-2 por la huelga	
2000-1	Periodo de ajuste de febrero a octubre	
2000-2		
2000-3		
2001-1	27 de noviembre de 2000	6 de abril de 2001
2001-2	16 de mayo de 2001	21 de septiembre de 2001
2002-1	22 de octubre de 2001	1 de marzo de 2002
2002-2	8 de abril de 2002	26 de julio de 2002
2003-1	17 de septiembre de 2002	24 de enero de 2003
2003-2	24 de febrero de 2003	20 de junio de 2003
2004-1	18 de agosto de 2003	5 de diciembre de 2003
2004-2	9 de febrero de 2004	4 de junio de 2004
2005-1	16 de agosto de 2004	3 de diciembre de 2004
2005-2	7 de febrero de 2005	3 de junio de 2005
2006-1	15 de agosto de 2005	2 de diciembre de 2005
2006-2	13 de febrero de 2006	9 de junio de 2006
2007-1	14 de agosto de 2006	30 de noviembre de 2006
2007-2	12 de febrero de 2007	8 de junio de 2007

Cuadro elaborado con base en la información existente en la página de la Dirección general de la Administración Escolar de la UNAM: [www.dgae.unam.mx](http://www.dgae.unam.mx)

# ANEXO 3.

## 1ª VERSIÓN DEL CUESTIONARIO



**FACULTAD DE ECONOMIA**

**PROGRAMA DE EVALUACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Opinión sobre el desempeño académico del profesor y del alumno

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

Asignatura: \_\_\_\_\_

**Estimado alumno:**  
 Con objeto de mejorar la calidad académica de nuestra Facultad semestralmente se realiza la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Dentro de este programa, el punto de vista de los alumnos, acerca del ejercicio docente y de su propio desempeño como estudiantes, constituye un factor muy importante.

Analice cada uno de los enunciados y llene la respuesta que considere más adecuada (Una sola opción por pregunta). Le agradecemos contestar todas las preguntas.

**INSTRUCTIVO**

**REQUIERE QUE ESTA HOJA SERA LEIDA POR MEDIOS OPTICOS POR LO QUE DEBE SEGUIR ESTE INSTRUCTIVO PARA EVITAR ERROR DE LECTURA.**

- 1 No debe doblar, engrapar, ensuciar, ni maltratar la hoja
- 2 Debe utilizar lápiz del 2 o 2 1/2 para llenar cada círculo. Hágalo firme y totalmente. El resto de la información podrá llenarse con pluma o lápiz.
- 3 En caso de cometer algún error, asegúrese de borrar completamente, sin dañar la hoja.
- 4 No haga ninguna anotación fuera de las áreas indicadas.

CLAVE DE ASIGNATURA	GRUPO	Nº. DE PROFESOR
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	(1) (2)

**a) SOBRE EL PROFESOR**

- 1) El interés del profesor para que los alumnos aprendan es:
 

<input type="radio"/> muy grande	<input type="radio"/> grande	<input type="radio"/> escaso	<input type="radio"/> nulo
----------------------------------	------------------------------	------------------------------	----------------------------
- 2) La confianza que el profesor inspira en los alumnos para intervenir en clase es:
 

<input type="radio"/> muy grande	<input type="radio"/> grande	<input type="radio"/> escaso	<input type="radio"/> nulo
----------------------------------	------------------------------	------------------------------	----------------------------
- 3) Las clases se desarrollan de manera:
 

<input type="radio"/> muy interesante	<input type="radio"/> interesante	<input type="radio"/> aburrida	<input type="radio"/> muy aburrida
---------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	------------------------------------
- 4) El profesor expone la clase en forma clara:
 

<input type="radio"/> siempre	<input type="radio"/> frecuentemente	<input type="radio"/> algunas veces	<input type="radio"/> nunca
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------
- 5) Los conocimientos del profesor sobre la asignatura son:
 

<input type="radio"/> excelentes	<input type="radio"/> buenos	<input type="radio"/> regulares	<input type="radio"/> deficientes
----------------------------------	------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------
- 6) El profesor propone que los alumnos amplíen por su cuenta sus conocimientos sobre la asignatura:
 

<input type="radio"/> siempre	<input type="radio"/> frecuentemente	<input type="radio"/> algunas veces	<input type="radio"/> nunca
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------
- 7) El profesor resalta los puntos importantes de su exposición:
 

<input type="radio"/> siempre	<input type="radio"/> frecuentemente	<input type="radio"/> algunas veces	<input type="radio"/> nunca
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------
- 8) El profesor propone que los alumnos razonen sobre los temas que expone:
 

<input type="radio"/> siempre	<input type="radio"/> frecuentemente	<input type="radio"/> algunas veces	<input type="radio"/> nunca
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------
- 9) El profesor promueve un ambiente de respeto en clase:
 

<input type="radio"/> siempre	<input type="radio"/> frecuentemente	<input type="radio"/> algunas veces	<input type="radio"/> nunca
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------
- 10) El profesor promueve la participación de los alumnos en clase:
 

<input type="radio"/> siempre	<input type="radio"/> frecuentemente	<input type="radio"/> algunas veces	<input type="radio"/> nunca
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------
- 11) Las tareas, trabajos y/o ejercicios que deja el profesor, contribuyen al aprendizaje:
 

<input type="radio"/> siempre	<input type="radio"/> frecuentemente	<input type="radio"/> algunas veces	<input type="radio"/> nunca
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------
- 12) La exigencia del profesor para calificar es justa:
 

<input type="radio"/> siempre	<input type="radio"/> frecuentemente	<input type="radio"/> algunas veces	<input type="radio"/> nunca
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------
- 13) Los métodos de enseñanza utilizados favorecen el aprendizaje de la asignatura:
 

<input type="radio"/> siempre	<input type="radio"/> frecuentemente	<input type="radio"/> algunas veces	<input type="radio"/> nunca
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------
- 14) Al exponer los temas, el profesor utiliza ejemplos relacionados con la economía:
 

<input type="radio"/> siempre	<input type="radio"/> frecuentemente	<input type="radio"/> algunas veces	<input type="radio"/> nunca
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------
- 15) Al exponer los temas el profesor fomenta la habilidad de plantear y resolver problemas:
 

<input type="radio"/> siempre	<input type="radio"/> frecuentemente	<input type="radio"/> algunas veces	<input type="radio"/> nunca
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------

Comentarios y sugerencias al profesor respecto a la impartición de la asignatura

- 16) El profesor llega generalmente al salón de clase:
- a la hora señalada  con un retraso de 10 a 20 min.  con un retraso de más de 30 min.
  - 17) El profesor termina su clase:
    - a la hora señalada  después de la hora señalada  entre 5 y 10 mins antes  más de 10 mins antes
    - 18) El profesor regresa los exámenes, tareas, trabajos y proyectos corregidos:
      - siempre  frecuentemente  algunas veces  nunca
      - 19) Los exámenes y/o evaluaciones tienen un grado de dificultad adecuados:
        - siempre  frecuentemente  algunas veces  nunca
        - 20) El profesor entrega oportunamente las calificaciones:
          - siempre  frecuentemente  algunas veces  nunca
          - 21) El profesor faltó a clase durante el semestre:
            - nunca  de 1 a 3 veces  más de 3 veces

b) SOBRE EL ALUMNO (Autoevaluación)

22) Faltó a clases durante el semestre:

    - nunca  de 1 a 3 veces  más de 3 veces
    - 23) Por lo general al asistir a clase llego:
      - a la hora señalada  con un retraso de 10 a 20 min.  con un retraso de 21 a 30 min.  con un retraso de más de 30 min.
      - 24) Para esta asignatura, estudio por mi cuenta a la semana:
        - menos de 1 hora  entre 1 y 2 hrs.  entre 2 y 3 hrs.  más de 3 hrs.
        - 25) Participo activamente en clase (preguntando, poniendo atención, aportando ejemplos, etc.)
          - siempre  frecuentemente  algunas veces  nunca
          - 26) Me siento motivado para estudiar la asignatura:
            - siempre  frecuentemente  algunas veces  nunca
            - 27) Mi aprendizaje de los temas de la asignatura ha sido:
              - excelente  bueno  regular  deficiente
              - muy bien  bien  regular  no los conozco
              - 28) Conozco el programa, objetivos y bibliografía de la asignatura.
                - siempre  frecuentemente  algunas veces  nunca
                - 29) Realizo las tareas y los trabajos que me asigna el profesor:
                  - siempre  frecuentemente  algunas veces  nunca
                  - 30) La actitud del grupo ayudó a mejorar mi desempeño:
                    - siempre  frecuentemente  algunas veces  nunca
                    - 31) Mi condición académica en esta asignatura es
                      - primera inscripción  segunda inscripción  sin derecho a inscripción artículo 27  sin derecho a inscripción artículo 19

Le agradezco su disposición para contestar esta encuesta.  
Atentamente:

EL DIRECTOR



## 2ª VERSIÓN DEL CUESTIONARIO



**FACULTAD DE ECONOMÍA**  
PROGRAMA DE EVALUACION  
DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE  
OPINION SOBRE EL DESEMPEÑO ACADEMICO DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO

| ASIGNATURA |   |   |   |   |
|------------|---|---|---|---|
| 0          | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1          | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2          | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3          | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 4          | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5          | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 6          | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 7          | 7 | 7 | 7 | 7 |
| 8          | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 9          | 9 | 9 | 9 | 9 |

| GRUPO |   |   |   |   |
|-------|---|---|---|---|
| 0     | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1     | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2     | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3     | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 4     | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5     | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 6     | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 7     | 7 | 7 | 7 | 7 |
| 8     | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 9     | 9 | 9 | 9 | 9 |

|                      |           |
|----------------------|-----------|
| NOMBRE DEL PROFESOR: |           |
| ASIGNATURA:          | SEMESTRE: |

**ESTIMADO ALUMNO:**

CON OBJETO DE MEJORAR LA CALIDAD ACADEMICA DE NUESTRA FACULTAD, PERIODICAMENTE SE REALIZA LA EVALUACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. DENTRO DE ESTE PROGRAMA, EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS ACERCA DEL EJERCICIO DOCENTE Y DE SU PROPIO DESEMPEÑO COMO ESTUDIANTE CONSTITUYE UN FACTOR MUY IMPORTANTE.

ANALICE CADA UNO DE LOS ENUNCIADOS Y LLENE LA RESPUESTA QUE CONSIDERE MAS ADECUADA ( UNA SOLA OPCION POR PREGUNTA). LE AGRADECEMOS CONTESTE TODAS LAS PREGUNTAS.

**INSTRUCTIVO:**

**RECUERDE QUE ESTA HOJA SERA LEIDA POR MEDIOS OPTICOS, POR LO QUE DEBE SEGUIR ESTE INSTRUCTIVO PARA EVITAR ERROR DE LECTURA.**

1. NO DEBE DOBLAR, ENGRAPAR, ENSUCIAR, NI MALTRATAR LA HOJA.
2. DEBE UTILIZAR LAPIZ DEL 2 O 2 1/2 PARA LLENAR CADA CIRCULO. HAGALO FIRME Y TOTALMENTE.
3. EN CASO DE COMETER ALGUN ERROR, ASEGURESE DE BORRAR COMPLETAMENTE, SIN DAÑAR LA HOJA.
4. NO HAGA NINGUNA ANOTACION FUERA DE LAS AREAS INDICADAS.

|                                  |  |  |   |   |   |                            |
|----------------------------------|--|--|---|---|---|----------------------------|
| SOBRE EL ALUMNO (AUTOEVALUACION) | A) SOBRE EL PROFESOR   | 1) EL INTERES DEL PROFESOR PARA QUE LOS ALUMNOS APRENDAN ES: | MUY GRANDE <input type="radio"/>                        | GRANDE <input type="radio"/>                              | ESCASO <input type="radio"/>                              | NULO <input type="radio"/> |
|                                  | 2) LA CONFIANZA QUE EL PROFESOR INSPIRA EN LOS ALUMNOS PARA INTERVENIR EN CLASE ES:                  | MUY GRANDE <input type="radio"/>                             | GRANDE <input type="radio"/>                            | ESCASO <input type="radio"/>                              | NULO <input type="radio"/>                                |                            |
|                                  | 3) LAS CLASES SE DESARROLLAN DE LA SIGUIENTE MANERA:   | MUY INTERESANTE <input type="radio"/>                        | INTERESANTE <input type="radio"/>                       | ABURRIDA <input type="radio"/>                            | MUY ABURRIDA <input type="radio"/>                        |                            |
|                                  | 4) EL PROFESOR EXPONE LA CLASE EN FORMA CLARA:   | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 5) LOS CONOCIMIENTOS DEL PROFESOR SOBRE LA ASIGNATURA SON:   | EXCELENTES <input type="radio"/>                             | BUENOS <input type="radio"/>                            | REGULARES <input type="radio"/>                           | DEFICIENTES <input type="radio"/>                         |                            |
|                                  | 6) EL PROFESOR PROPICIA QUE LOS ALUMNOS AMPLIEN POR SU CUENTA SUS CONOCIMIENTOS SOBRE LA ASIGNATURA: | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 7) EL PROFESOR PROPICIA QUE LOS ALUMNOS RAZONEN SOBRE LOS TEMAS QUE EXPONE:                          | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 8) EL PROFESOR PROMUEVE UN AMBIENTE DE RESPETO EN CLASE:   | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 9) LAS TAREAS, TRABAJOS Y EJERCICIOS QUE DEJA EL PROFESOR, CONTRIBUYEN AL APRENDIZAJE:               | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 10) AL EXPONER LOS TEMAS EL PROFESOR FOMENTA LA HABILIDAD DE PLANTEAR Y RESOLVER PROBLEMAS:          | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 11) EL PROFESOR LLEGA GENERALMENTE AL SALÓN DE CLASE:  | ALA HORA SEÑALADA <input type="radio"/>                      | CON UN RETRASO DE DE 10 A 20 MIN. <input type="radio"/> | CON UN RETRASO DE DE 21 A 30 MIN. <input type="radio"/>   | CON UN RETRASO DE DE MAS DE 30 MIN. <input type="radio"/> |                            |
|                                  | 12) EL PROFESOR REGRESA LOS EXAMENES, TAREAS, TRABAJOS Y PROYECTOS CORREGIDOS:                       | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 13) LOS EXAMENES Y/O EVALUACIONES TIENEN UN GRADO DE DIFICULTAD ADECUADO:                            | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 14) EL PROFESOR TERMINA SU CLASE:  | ALA HORA SEÑALADA <input type="radio"/>                      | DESPUES DE LA HORA SEÑALADA <input type="radio"/>       | ENTRE 5 Y 10 MIN. ANTES <input type="radio"/>             | MAS DE 10 MINUTOS ANTES <input type="radio"/>             |                            |
|                                  | 15) EL PROFESOR ENTREGA OPORTUNAMENTE LAS CALIFICACIONES:  | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 16) EL PROFESOR FALTA A CLASE DURANTE EL SEMESTRE:   | NUNCA <input type="radio"/>                                  | DE 1 A 3 VECES <input type="radio"/>                    | DE 4 A 6 VECES <input type="radio"/>                      | MAS DE 6 VECES <input type="radio"/>                      |                            |
|                                  | 17) LA CLASE SE DA SIN PERDER DE VISTA LOS PUNTOS DONDE SE QUIERE LLEGAR:                            | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 18) AL DEFINIR PRINCIPIOS O CONCEPTOS SE PRESENTAN EJEMPLOS QUE FACILITAN LA COMPRESION:             | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 19) EN CASO DE TENER LA OPORTUNIDAD, ¿VOLVERIA A TOMAR CLASES CON EL PROFESOR?                       | DEFINITIVAMENTE SI <input type="radio"/>                     | PROBABLEMENTE SI <input type="radio"/>                  | PROBABLEMENTE NO <input type="radio"/>                    | DEFINITIVAMENTE NO <input type="radio"/>                  |                            |
|                                  | 20) AL INICIO DEL CURSO SE DIERON A CONOCER LOS OBJETIVOS:   | SI <input type="radio"/>                                     | NO <input type="radio"/>                                |   |   |                            |
|                                  | 21) FALTE A CLASE DURANTE EL SEMESTRE:   | NUNCA <input type="radio"/>                                  | DE 1 A 3 VECES <input type="radio"/>                    | DE 4 A 6 VECES <input type="radio"/>                      | MAS DE 6 VECES <input type="radio"/>                      |                            |
|                                  | 22) POR LO GENERAL AL ASISTIR A CLASE LLEGÓ:   | ALA HORA SEÑALADA <input type="radio"/>                      | CON UN RETRASO DE DE 10 A 20 MIN. <input type="radio"/> | CON UN RETRASO DE DE 21 A 30 MIN. <input type="radio"/>   | CON UN RETRASO DE DE MAS DE 30 MIN. <input type="radio"/> |                            |
|                                  | 23) PARA ESTA ASIGNATURA, ESTUDIO POR MI CUENTA LA SEMANA:   | MEJOS DE 1 HORA <input type="radio"/>                        | ENTRE 1 Y 2 HORAS <input type="radio"/>                 | ENTRE 2 Y 3 HORAS <input type="radio"/>                   | MAS DE 3 HRS. <input type="radio"/>                       |                            |
|                                  | 24) PARTICIPÉ ACTIVAMENTE EN CLASE (PREGUNTANDO, APORTANDO EJEMPLOS, ETC.):                          | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 25) ME SIENTO MOTIVADO PARA ESTUDIAR LA ASIGNATURA:  | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 26) MI APRENDIZAJE DE LOS TEMAS DE LA ASIGNATURA HA SIDO:  | EXCELENTE <input type="radio"/>                              | BUENO <input type="radio"/>                             | REGULAR <input type="radio"/>                             | DEFICIENTE <input type="radio"/>                          |                            |
|                                  | 27) REALIZO LAS TAREAS Y TRABAJOS QUE ME ASIGNA EL PROFESOR:   | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 28) LA ACTIVIDAD DEL GRUPO AYUDÓ A MEJORAR MI DESEMPEÑO:   | SIEMPRE <input type="radio"/>                                | FRECUENTEMENTE <input type="radio"/>                    | ALGUNAS VECES <input type="radio"/>                       | NUNCA <input type="radio"/>                               |                            |
|                                  | 29) MI CONDICION ACADEMICA EN ESTA ASIGNATURA ES:  | PRIMERA INSCRIPCION <input type="radio"/>                    | SEGUNDA OPCION <input type="radio"/>                    | SIN DERECCHO A INSCRIPCION, ART. 27 <input type="radio"/> | SIN DERECCHO A INSCRIPCION, ART. 19 <input type="radio"/> |                            |



## ANEXO 4

### Alumnos encuestados por semestre

| <i>Semestre</i>     | <i>Total de inscritos</i> | <i>Total de encuestados</i> | <i>% de encuestados</i> |
|---------------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| 93-1                | 9240                      | 4460                        | 48                      |
| 93-2                | 7870                      | 4006                        | 51                      |
| 94-1                | 7465                      | 4208                        | 56                      |
| 94-2                | 6933                      | 3628                        | 52                      |
| 95-1                | 7897                      | 4657                        | 59                      |
| 95-2                | 9405                      | 5356                        | 57                      |
| 96-1                | 11736                     | 6596                        | 58                      |
| 96-2                | 11188                     | 6223                        | 56                      |
| 97-1                | 10498                     | 5984                        | 57                      |
| 97-2                | 4870                      | 2758                        | 57                      |
| 98-1                | 14850                     | 8175                        | 55                      |
| 98-2                | 13656                     | 7031                        | 51                      |
| 99-1                | 15623                     | 8315                        | 53                      |
| 99-2 <sup>a</sup>   | N/d                       | N/d                         | N/d                     |
| 2000-1 <sup>b</sup> | N/d                       | N/d                         | N/d                     |
| 2000-2              | 14640                     | 7370                        | 50                      |
| 2000-3              | 12029                     | 6216                        | 52                      |
| 2001-1              | 14020                     | 7209                        | 51                      |
| 2001-2 <sup>b</sup> | N/d                       | N/d                         | N/d                     |
| 2002-1              | 13532                     | 7641                        | 56                      |
| 2002-2              | 12420                     | 6433                        | 56                      |
| 2003-1              | 13623                     | 6653                        | 56                      |
| 2003-2              | 12657                     | 6347                        | 50                      |
| 2004-1              | 16326                     | 8015                        | 49                      |
| 2004-2              | 14626                     | 6863                        | 47                      |
| 2005-1              | 16434                     | 8434                        | 52                      |
| 2005-2              | 14778                     | 7258                        | 49                      |
| 2006-1 <sup>c</sup> | 17554                     | 5464                        | 31                      |
| 2006-2              | 15042                     | 4396                        | 29                      |
| 2007-1 <sup>d</sup> | 18931                     | 5206                        | 28                      |

Fuente: Programa de Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje. Análisis División-Facultad por concepto. Correspondiente a cada uno de los semestres señalados.

<sup>a</sup>No hubo semestre 99-2 a causa de la huelga estudiantil.

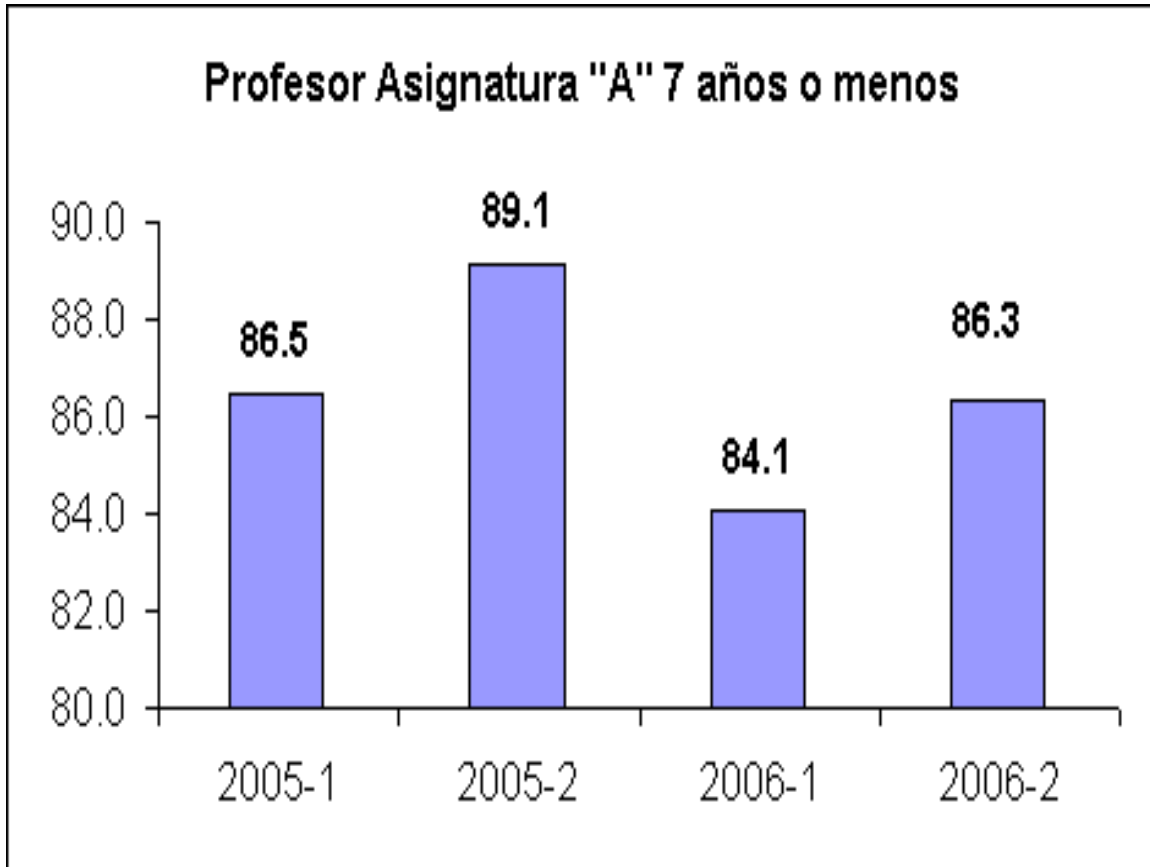
<sup>b</sup>Los datos de estos semestres se extraviaron.

<sup>c</sup>A partir de este semestre la evaluación es en línea.

<sup>d</sup>De estos semestres no se han generado los reportes respectivos.

## Anexo 5

| <i>Profesores de Asignatura "A"</i> |               |               |               |               |
|-------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| <i>7 años o menos</i>               |               |               |               |               |
| <b>Profesor</b>                     | <b>2005-1</b> | <b>2005-2</b> | <b>2006-1</b> | <b>2006-2</b> |
| 1                                   | 85            | 67            | 71            | 84            |
| 2                                   | 92            | 84            | 93            | 89            |
| 3                                   | 73            | 96            | 72            | 90            |
| 4                                   | 94            | 83            | 86            | 89            |
| 5                                   | 86            | 89            | 92            | 95            |
| 6                                   | 93            | 91            | 79            | 87            |
| 7                                   | 86            | 86            | 82            | 64            |
| 8                                   | 79            | 86            | 71            | 81            |
| 9                                   | 87            | 84            | 78            | 94            |
| 10                                  | 93            | 96            | 88            | 86            |
| 11                                  | 73            | 92            | 88            | 81            |
| 12                                  | 94            | 96            | 79            | 98            |
| 13                                  | 87            | 93            | 98            | 97            |
| 14                                  | 95            | 94            | 92            | 79            |
| 15                                  | 91            | 97            | 87            | 82            |
| 16                                  | 81            | 94            | 72            | 76            |
| 17                                  | 86            | 90            | 74            | 88            |
| 18                                  | 83            | 88            | 86            | 90            |
| 19                                  | 89            | 88            | 86            | 71            |
| 20                                  | 88            | 85            | 81            | 82            |
| 21                                  | 72            | 90            | 85            | 100           |
| 22                                  | 91            | 91            | 77            | 68            |
| 23                                  | 86            | 84            | 81            | 94            |
| 24                                  | 89            | 91            | 80            | 83            |
| 25                                  | 97            | 89            | 85            | 91            |
| 26                                  | 99            | 92            | 82            | 83            |
| 27                                  | 68            | 94            | 90            | 93            |
| 28                                  | 96            | 91            | 88            | 97            |
| 29                                  | 88            | 92            | 92            | 100           |
| 30                                  | 80            | 95            | 88            | 75            |
| 31                                  | 84            | 93            | 96            | 83            |
| 32                                  | 82            | 88            | 81            | 96            |
| 33                                  | 87            | 72            | 92            | 82            |
|                                     |               |               |               |               |
| <i>Promedio</i>                     | <b>86.5</b>   | <b>89.1</b>   | <b>84.1</b>   | <b>86.3</b>   |



*Profesores de carrera*

*15 años o más*

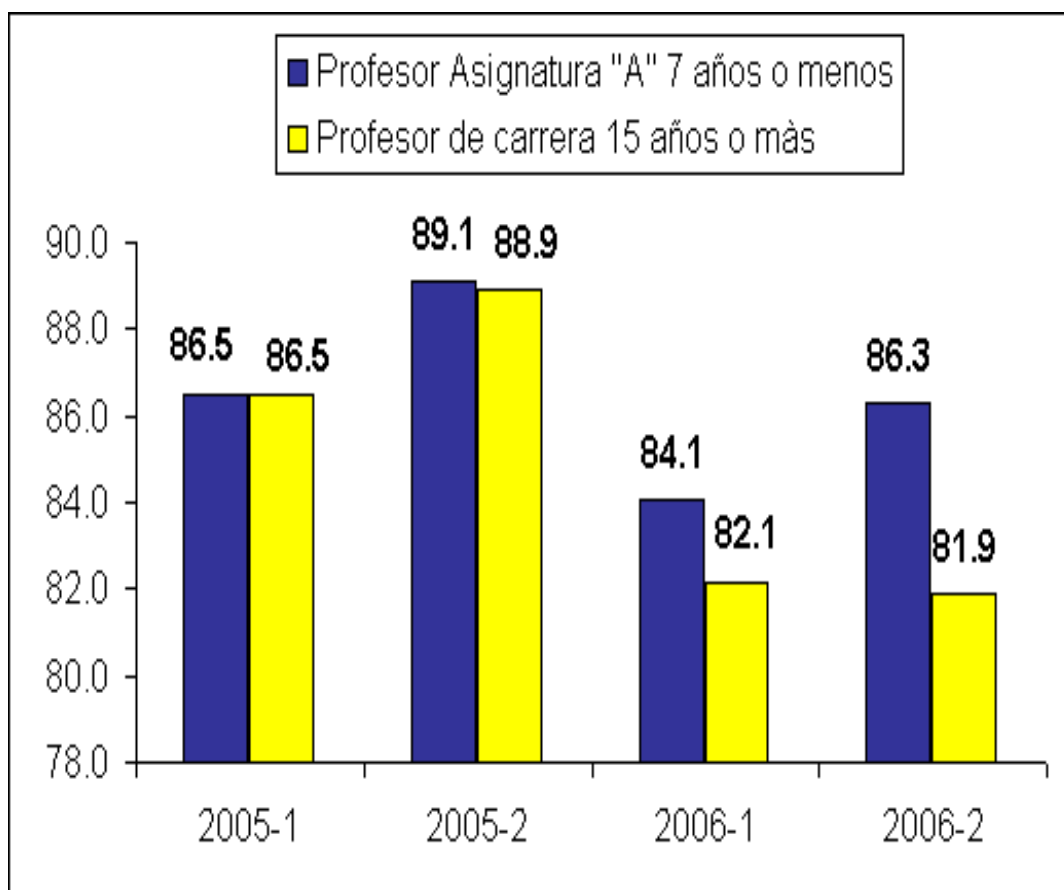
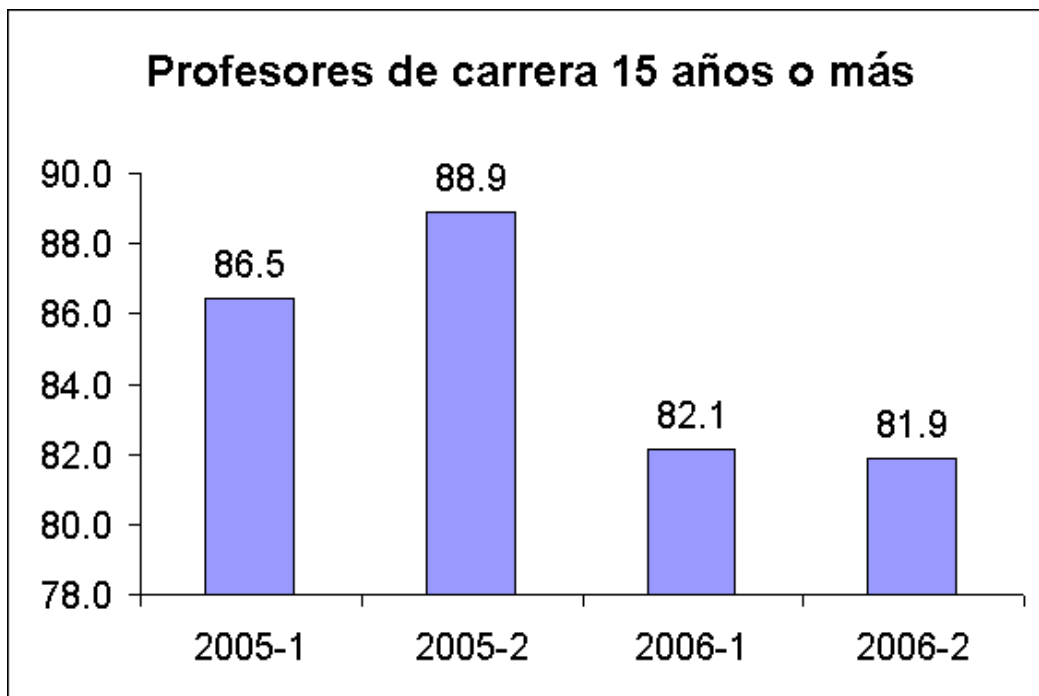
| <b>Profesor</b> | <b>2005-1</b> | <b>2005-2</b> | <b>2006-1</b> | <b>2006-2</b> |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1               | 85            | 84            | 93            | 94            |
| 2               | 84            | 91            | 83            | 87            |
| 3               | 91            | 88            | 89            | 74            |
| 4               | 84            | 90            | 93            | 93            |
| 5               | 95            | 93            | 76            | 82            |
| 6               | 93            | 89            | 95            | 81            |
| 7               | 96            | 93            | 78            | 97            |
| 8               | 93            | 86            | 79            | 88            |
| 9               | 91            | 85            | 70            | 86            |
| 10              | 95            | 95            | 71            | 89            |
| 11              | 92            | 89            | 73            | 81            |
| 12              | 92            | 90            | 83            | 75            |
| 13              | 77            | 78            | 97            | 89            |
| 14              | 81            | 81            | 84            | 77            |
| 15              | 88            | 85            | 92            | 75            |
| 16              | 95            | 93            | 89            | 82            |
| 17              | 97            | 82            | 87            | 78            |
| 18              | 92            | 92            | 81            | 85            |
| 19              | 95            | 84            | 90            | 90            |
| 20              | 93            | 85            | 92            | 78            |
| 21              | 88            | 86            | 90            | 80            |
| 22              | 85            | 90            | 88            | 90            |
| 23              | 91            | 84            | 80            | 72            |
| 24              | 67            | 83            | 88            | 56            |
| 25              | 72            | 88            | 72            | 86            |
| 26              | 89            | 92            | 94            | 86            |
| 27              | 87            | 96            | 87            | 88            |
| 28              | 82            | 92            | 82            | 80            |
| 29              | 83            | 92            | 82            | 84            |
| 30              | 93            | 87            | 88            | 72            |
| 31              | 95            | 95            | 82            | 77            |
| 32              | 92            | 94            | 86            | 68            |
| 33              | 88            | 91            | 92            | 86            |
| 34              | 82            | 80            | 72            | 89            |
| 35              | 87            | 67            | 67            | 83            |

**Profesores de carrera  
15 años o más**

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| 36 | 81 | 89 | 79 | 80 |
| 37 | 89 | 88 | 65 | 77 |
| 38 | 89 | 89 | 85 | 64 |
| 39 | 75 | 85 | 85 | 81 |
| 40 | 89 | 89 | 86 | 90 |
| 41 | 90 | 90 | 90 | 85 |
| 42 | 65 | 83 | 81 | 78 |
| 43 | 92 | 85 | 86 | 91 |
| 44 | 95 | 80 | 86 | 95 |
| 45 | 92 | 94 | 76 | 82 |
| 46 | 81 | 87 | 82 | 80 |
| 47 | 81 | 79 | 78 | 81 |
| 48 | 86 | 87 | 93 | 94 |
| 49 | 88 | 91 | 63 | 82 |
| 50 | 91 | 84 | 69 | 70 |
| 51 | 91 | 85 | 74 | 83 |
| 52 | 87 | 98 | 89 | 88 |
| 53 | 84 | 97 | 78 | 96 |
| 54 | 86 | 98 | 55 | 76 |
| 55 | 77 | 91 | 79 | 76 |
| 56 | 78 | 88 | 86 | 71 |
| 57 | 81 | 91 | 86 | 73 |
| 58 | 71 | 92 | 86 | 65 |
| 59 | 73 | 90 | 91 | 95 |
| 60 | 88 | 92 | 94 | 94 |
| 61 | 94 | 74 | 81 | 94 |
| 62 | 87 | 92 | 95 | 79 |
| 63 | 96 | 90 | 95 | 63 |
| 64 | 87 | 90 | 88 | 86 |
| 65 | 99 | 91 | 65 | 59 |
| 66 | 96 | 92 | 82 | 89 |
| 67 | 66 | 97 | 58 | 90 |
| 68 | 88 | 92 | 88 | 83 |
| 69 | 76 | 92 | 90 | 85 |
| 70 | 86 | 90 | 91 | 84 |
| 71 | 93 | 82 | 73 | 92 |
| 72 | 97 | 85 | 88 | 78 |
| 73 | 91 | 93 | 80 | 90 |
| 74 | 64 | 92 | 87 | 88 |
| 75 | 83 | 95 | 92 | 85 |

| <i>Profesores de carrera</i> |               |               |               |               |
|------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>15 años o más</b>         |               |               |               |               |
| <b>Profesor</b>              | <b>2005-1</b> | <b>2005-2</b> | <b>2006-1</b> | <b>2006-2</b> |
| 76                           | 80            | 93            | 91            | 91            |
| 77                           | 87            | 92            | 92            | 25            |
| 78                           | 93            | 79            | 91            | 79            |
| 79                           | 90            | 94            | 89            | 79            |
| 80                           | 87            | 93            | 86            | 78            |
| 81                           | 89            | 92            | 93            | 97            |
| 82                           | 91            | 81            | 0             | 75            |
| 83                           | 89            | 93            | 54            | 82            |
| 84                           | 92            | 87            | 86            | 80            |
| 85                           | 88            | 93            | 92            | 88            |
| 86                           | 75            | 98            | 91            | 91            |
| 87                           | 68            | 100           | 60            | 90            |
|                              |               |               |               |               |
| <b><i>Promedio</i></b>       | <b>86.5</b>   | <b>88.9</b>   | <b>82.1</b>   | <b>81.9</b>   |





**Anexo 6**

| <b>MAPA CURRICULAR DE LA CARRERA DE ECONOMÍA</b> |                                    |                              |                                    |   |  |  |   |                                  |
|--|------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|---|--|--|---|----------------------------------|
| <b>ÁREA CIENCIA ECONÓMICA</b>                    |                                    |                              |                                    | <b>ÁREA INSTRUMENTALES Y ANÁLISIS ECONÓMICO</b> |  |  |   |                                  |
|  | Historia y Pensamiento Económico   | Economía Política            | Teoría Económica                   | Talleres  | Métodos Cuantitativos                    | Instrumentales                                   | INAE  |                                  |
|  | 3 hrs.                             | 3 hrs.                       | 3 hrs.                             | 2 hrs.  | 4 hrs.                                   | 3 hrs.   | 3 hrs.  |                                  |
| I  | Historia Económica General I       | Economía Política I          | Introducción a la Teoría Económica | Taller I  | Introducción a los Métodos Cuantitativos | Contabilidad General y de Costos                 | INAE I (Producción Global y Población)          |                                  |
| II   | Historia Económica General II      | Economía Política II         | Teoría Micro-económica I           | Taller II                                       | Matemáticas I                            | Contabilidad Social                              | INAE II (Sector Agropecuario e Industrial)      |                                  |
| III  | Historia del Pensamiento Económico | Economía Política III        | Teoría Micro-económica II          | Taller III                                      | Matemáticas II                           | Análisis e Interpretación de Estados Financieros | INAE III (Sector Servicios y Sector Financiero) |                                  |
| IV   | Historia de México I               | Economía Política IV         | Teoría Macro-económica I           | Taller IV                                       | Estadística                              | Formulación y Evaluación de Proyectos            | INAE IV (Sector Público y Sector Externo)       |                                  |
| V  | Historia de México II              | Economía Política V          | Teoría Macro-económica II          | Taller V  | Introducción a la Econometría            | Economía Industrial o Economía Agrícola          | INAE V (Recursos Naturales y Regionalización)   |                                  |
| VI   | Economía Mexicana I                | Estructura Económica Mundial | Economía Internacional             | Taller VI                                       | Teoría Monetaria y Política Financiera   | Finanzas Públicas                                | Desarrollo Económico                            |                                  |
| VII  | Economía Mexicana II               | Materia Clave I              | Materia Clave II                   | Optativa Libre I                                | Núcleo Terminal                          |  |   |                                  |
| VII I  | Materia Tutorial I                 | Materia Clave III            | Optativa Libre II                  | Optativa Libre III                              |  |  |   | Trabajo de Examen Profesional I  |
| IX   | Materia Tutorial II                | Materia Clave IV             | Optativa Libre IV                  | Optativa Libre V                                |  |  |   | Trabajo de Examen Profesional II |
| X  | Materia Tutorial III               | Materia Tutorial IV          | Optativa Libre V                   |   | Trabajo de Examen Profesional II         |  |   |                                  |

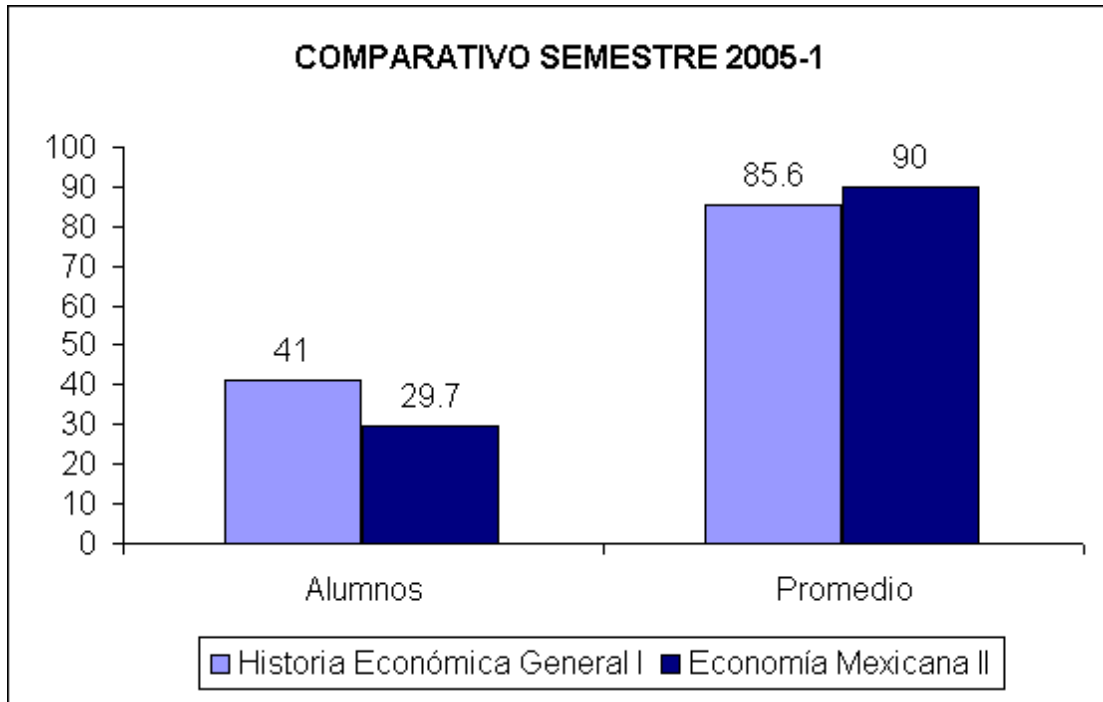
## Anexo 7

### Tamaño del grupo

| <b>2005-1</b>                       |                   |                    |                             |                          |                    |
|-------------------------------------|-------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------|
| <b>HISTORIA ECONOMICA GENERAL I</b> |                   |                    | <b>ECONOMÍA MEXICANA II</b> |                          |                    |
| Grupo                               | Alumnos inscritos | Calificación final | Grupo                       | Alumnos inscritos        | Calificación final |
| 0101                                | 43                | 94                 | 0701                        | 42                       | 90                 |
| 0102                                | 45                | 93                 | 0702                        | 41                       | 92                 |
| 0103                                | 44                | 88                 | 0703                        | 21                       | 94                 |
| 0104                                | 40                | 91                 | 0704                        | 28                       | 85                 |
| 0105                                | 42                | 87                 | 0705                        | 20                       | 95                 |
| 0106                                | 43                | 85                 | 0706                        | 33                       | 90                 |
| 0107                                | 45                | 91                 | 0707                        | 39                       | 85                 |
| 0108                                | 38                | 70                 | 0708                        | 28                       | 72                 |
| 0109                                | 38                | 88                 | 0709                        | No se aplico la encuesta |                    |
| 0110                                | 44                | 86                 | 0710                        | 30                       | 95                 |
| 0111                                | 33                | 87                 | 0711                        | 41                       | 90                 |
| 0112                                | 38                | 92                 | 0712                        | No se aplico la encuesta |                    |
| 0113                                | 37                | 78                 | 0713                        | 13                       | 94                 |
| 0114                                | 43                | 73                 | 0714                        | 20                       | 97                 |
| 0115                                | 42                | 78                 |                             |                          |                    |
| 0116                                | 41                | 88                 |                             |                          |                    |

| <b>2005-1</b>                       |                                     |                               |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| <b>HISTORIA ECONOMICA GENERAL I</b> |                                     | <b>ECONOMÍA MEXICANA II</b>   |                                     |
| Promedio de alumnos por grupo       | Calificación promedio de la materia | Promedio de alumnos por grupo | Calificación promedio de la materia |
| 41                                  | 85.6                                | 29.7                          | 90                                  |

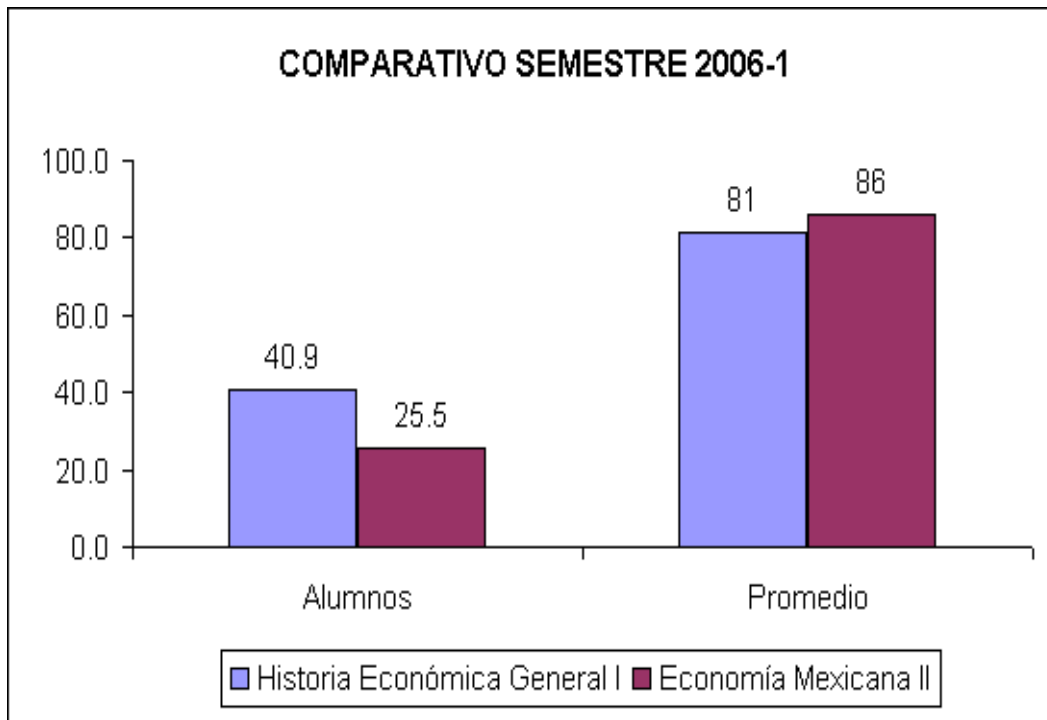
| COMPARATIVOS SEMESTRE 2005-1 |         |          |
|------------------------------|---------|----------|
|                              | Alumnos | Promedio |
| Historia Económica General I | 41      | 85.6     |
| Economía Mexicana II         | 29.7    | 90       |



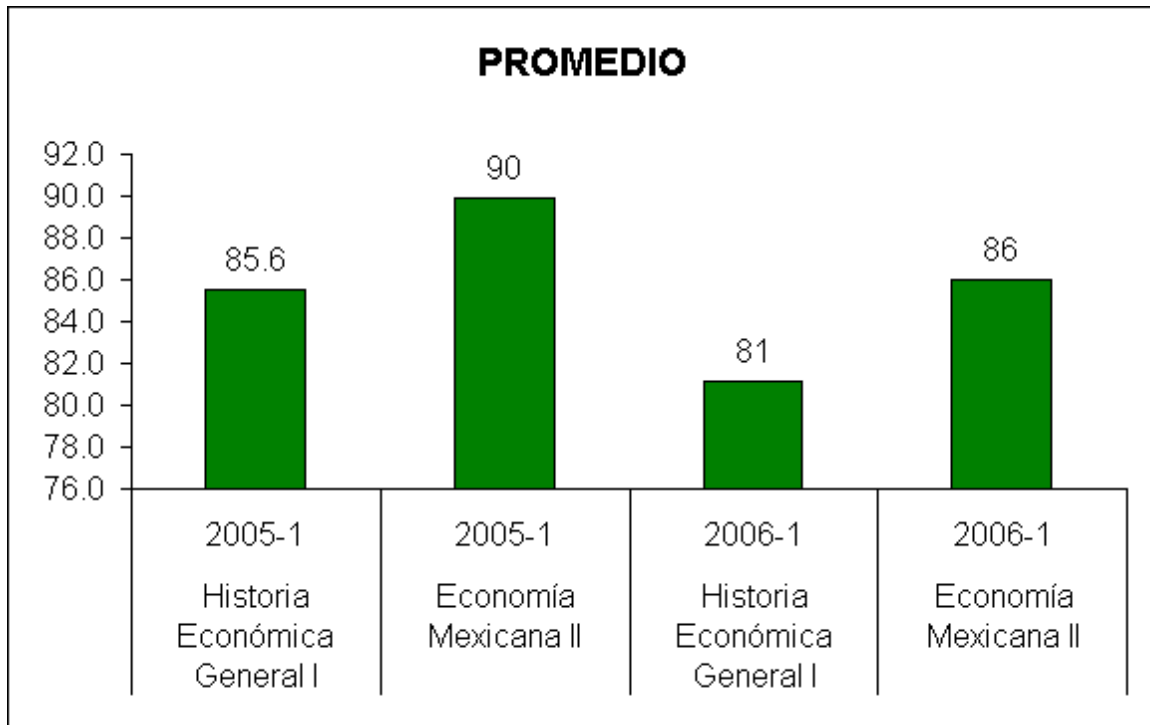
| 2006-1                       |                   |                    |                      |                          |                    |
|------------------------------|-------------------|--------------------|----------------------|--------------------------|--------------------|
| HISTORIA ECONOMICA GENERAL I |                   |                    | ECONOMÍA MEXICANA II |                          |                    |
| Grupo                        | Alumnos inscritos | Calificación final | Grupo                | Alumnos inscritos        | Calificación final |
| 0101                         | 43                | 86                 | 0701                 | 33                       | 87                 |
| 0102                         | 44                | 90                 | 0702                 | 27                       | 76                 |
| 0103                         | 44                | 87                 | 0703                 | 26                       | 91                 |
| 0104                         | 43                | 78                 | 0704                 | 13                       | 75                 |
| 0105                         | 44                | 84                 | 0705                 | 25                       | 93                 |
| 0106                         | 45                | 92                 | 0706                 | 36                       | 93                 |
| 0107                         | 46                | 76                 | 0707                 | No se aplico la encuesta |                    |
| 0108                         | 37                | 93                 | 0708                 | 30                       | 90                 |
| 0109                         | 39                | 88                 | 709                  | 28                       | 90                 |
| 0110                         | 43                | 82                 | 0710                 | No se aplico la encuesta |                    |
| 0111                         | 35                | 81                 | 0711                 | 36                       | 88                 |
| 0112                         | 36                | 82                 | 712                  | 21                       | 88                 |
| 0113                         | 34                | 80                 | 0713                 | 31                       | 79                 |
| 0114                         | 41                | 68                 | 0714                 | 14                       | 76                 |
| 0115                         | 42                | 55                 | 0715                 | 11                       | 92                 |
| 0116                         | 39                | 76                 |                      |                          |                    |

| 2006-1                        |                                     |                               |                                     |
|-------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| HISTORIA ECONOMICA GENERAL I  |                                     | ECONOMÍA MEXICANA II          |                                     |
| Promedio de alumnos por grupo | Calificación promedio de la materia | Promedio de alumnos por grupo | Calificación promedio de la materia |
| 40.9                          | 81                                  | 25.5                          | 86                                  |

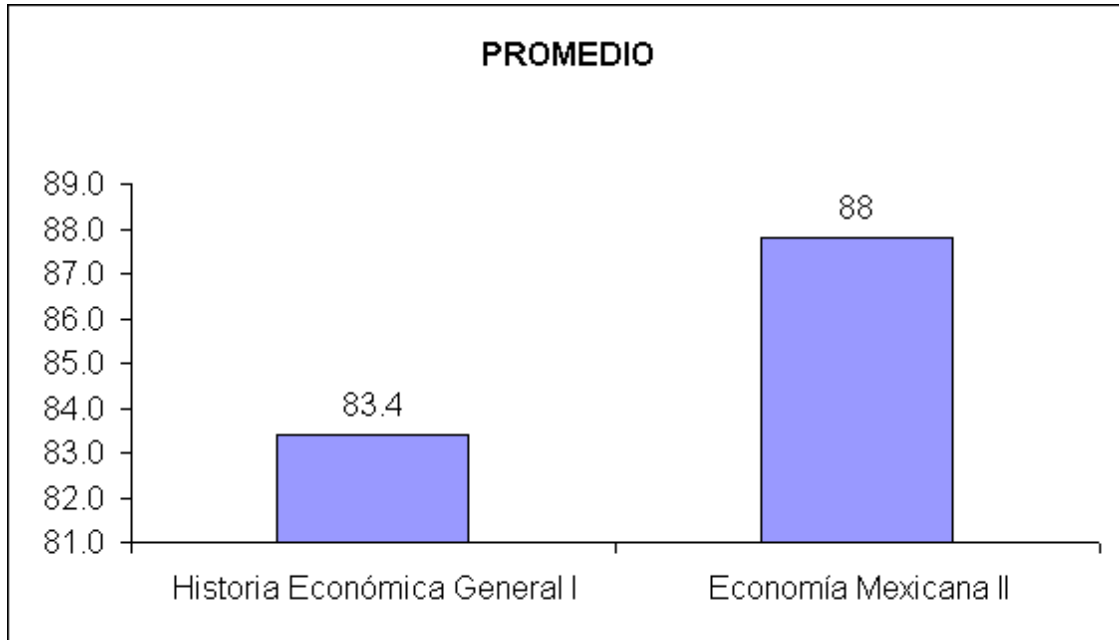
| COMPARATIVO SEMESTRE 2006-1  |         |          |
|------------------------------|---------|----------|
|                              | Alumnos | Promedio |
| Historia Económica General I | 40.9    | 81       |
| Economía Mexicana II         | 25.5    | 86       |



| <b>Materia</b>               | <b>Semestre</b> | <b>Calificación promedio de la materia</b> |
|------------------------------|-----------------|--|
| Historia Económica General I | 2005-1          | 85.6                                       |
| Economía Mexicana II         | 2005-1          | 90   |
| Historia Económica General I | 2006-1          | 81   |
| Economía Mexicana II         | 2006-1          | 86   |



| SEMESTRES 2005-1 2006-1      |          |
|------------------------------|----------|
| Materia                      | Promedio |
| Historia Económica General I | 83.4     |
| Economía Mexicana II         | 88       |

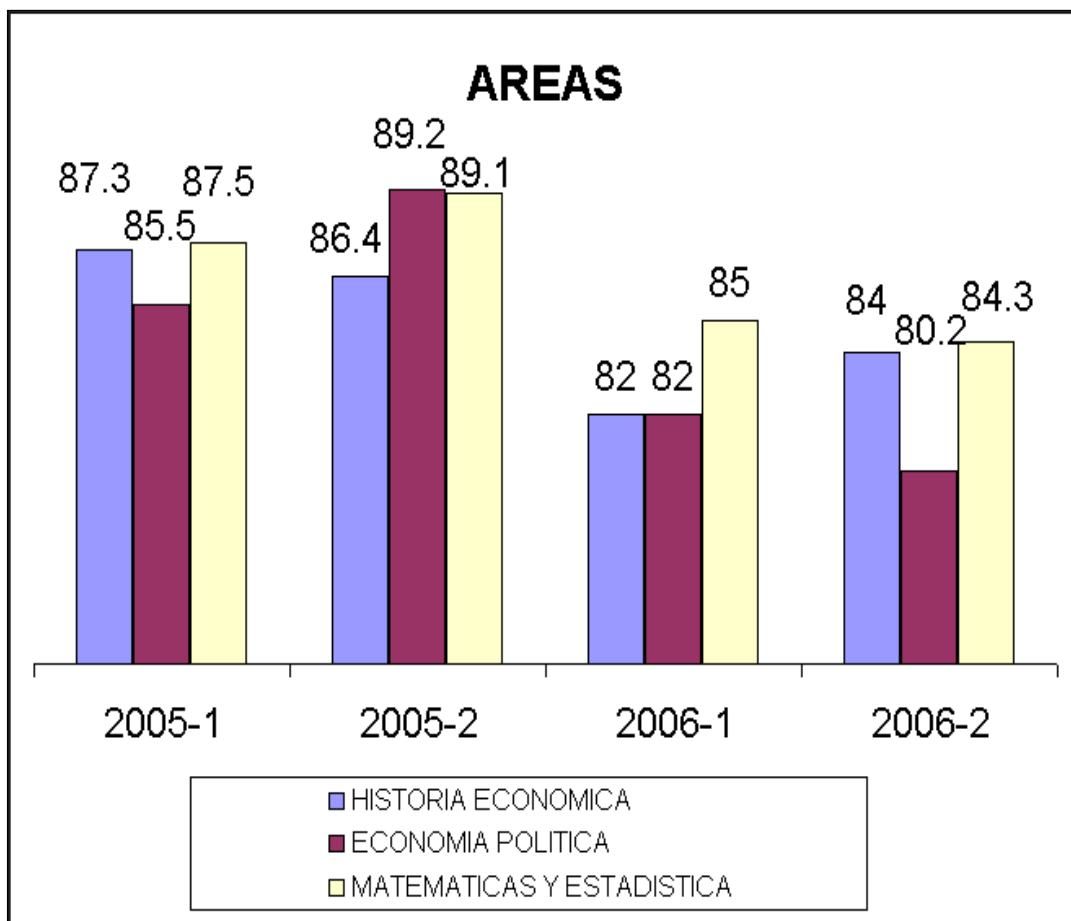




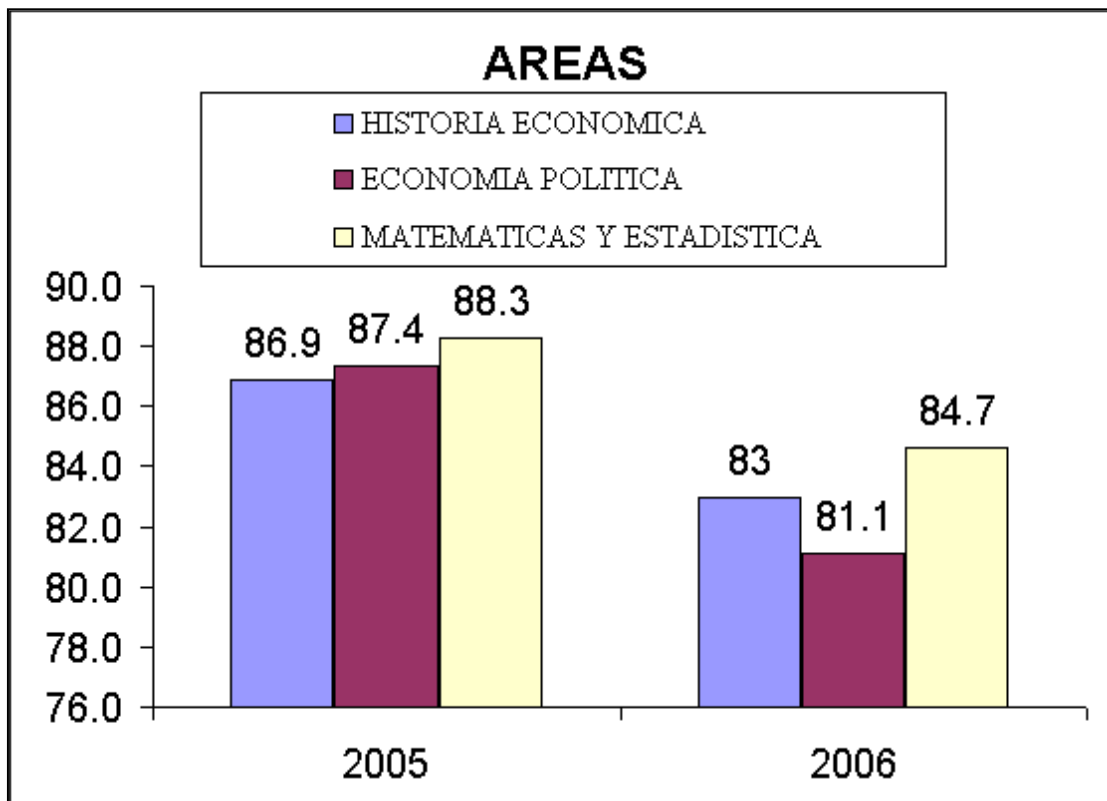
## Anexo 8

### Naturaleza de las disciplinas

| Áreas                     | 2005-1 | 2005-2 | 2006-1 | 2006-2 |
|---------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Historia Económica        | 87.3   | 86.4   | 82     | 84     |
| Economía Política         | 85.5   | 89.2   | 82     | 80.2   |
| Matemáticas y Estadística | 87.5   | 89.1   | 85     | 84.3   |



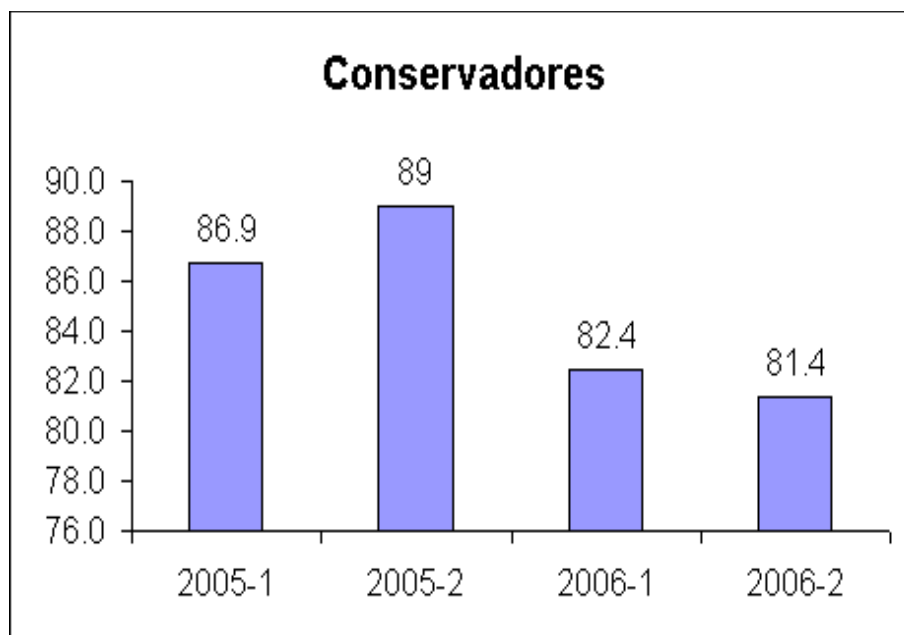
| Áreas                     | 2005 | 2006 |
|---------------------------|------|------|
| Historia Económica        | 86.9 | 83   |
| Economía Política         | 87.4 | 81.1 |
| Matemáticas y Estadística | 88.3 | 84.7 |



## Anexo 9

### Conservadores

| <b>Profesor</b> | <b>2005-1</b> | <b>2005-2</b> | <b>2006-1</b> | <b>2006-2</b> |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1               | 77            | 78            | 71            | 77            |
| 2               | 79            | 90            | 79            | 78            |
| 3               | 92            | 84            | 84            | 81            |
| 4               | 87            | 93            | 92            | 85            |
| 5               | 92            | 92            | 92            | 78            |
| 6               | 82            | 95            | 87            | 70            |
| 7               | 92            | 83            | 72            | 86            |
| 8               | 97            | 89            | 92            | 85            |
| 9               | 87            | 87            | 88            | 90            |
| 10              | 89            | 87            | 82            | 86            |
| 11              | 77            | 91            | 93            | 89            |
| 12              | 92            | 85            | 65            | 81            |
| 13              | 92            | 88            | 86            | 90            |
| 14              | 86            | 97            | 88            | 87            |
| 15              | 89            | 95            | 92            | 74            |
| 16              | 91            | 90            | 81            | 83            |
| 17              | 79            | 91            | 85            | 64            |
| 18              | 78            | 79            | 63            | 83            |
| 19              | 84            | 93            | 78            | 88            |
| 20              | 92            | 90            | 74            | 64            |
| 21              | 88            | 92            | 88            | 83            |
| <b>Promedio</b> | <b>86.9</b>   | <b>89</b>     | <b>82.4</b>   | <b>81.4</b>   |



### Progresistas

| <b>Profesor</b> | <b>2005-1</b> | <b>2005-2</b> | <b>2006-1</b> | <b>2006-2</b> |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1               | 90            | 93            | 93            | 93            |
| 2               | 98            | 79            | 87            | 93            |
| 3               | 88            | 91            | 81            | 90            |
| 4               | 87            | 85            | 94            | 82            |
| 5               | 89            | 96            | 96            | 92            |
| 6               | 98            | 86            | 93            | 97            |
| 7               | 92            | 86            | 89            | 86            |
| 8               | 89            | 89            | 49            | 86            |
| 9               | 90            | 92            | 90            | 84            |
| 10              | 95            | 88            | 87            | 81            |
| 11              | 87            | 89            | 0             | 80            |
| 12              | 90            | 94            | 79            | 89            |
| 13              | 93            | 95            | 92            | 93            |
| 14              | 95            | 94            | 91            | 78            |
| 15              | 94            | 81            | 80            | 85            |
| 16              | 90            | 85            | 75            | 85            |
| 17              | 94            | 98            | 82            | 76            |
| 18              | 73            | 84            | 89            | 73            |
| 19              | 94            | 92            | 86            | 58            |
| 20              | 71            | 97            | 68            | 89            |
| 21              | 97            | 91            | 88            | 90            |
| 22              | 91            | 94            | 91            | 75            |
| 23              | 77            | 96            | 83            | 74            |
| 24              | 89            | 92            | 82            | 90            |
| 25              | 91            | 76            | 91            | 99            |
| 26              | 91            | 74            | 91            | 74            |
| <b>Promedio</b> | <b>90</b>     | <b>89</b>     | <b>82</b>     | <b>84</b>     |

