

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN
SANTO TOMÁS

SECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

**“LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA DE NEZAHUALCÓYOTL, COMO UN PROCESO
INSTITUCIONAL DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN EN GESTIÓN Y
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

MA. GUADALUPE RAMÍREZ RODRÍGUEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. CARLOS TOPETE BARRERA



MÉXICO, 2011



INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CARTA CESIÓN DE DERECHOS

En la Ciudad de México, D.F. el día 14 de noviembre del año 2011, la que suscribe MA. GUADALUPE RAMÍREZ RODRÍGUEZ alumna del Programa de la MAESTRIA EN ADMINISTRACIÓN EN GESTIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN con número de registro B 092251 manifiesta que es autora intelectual del presente trabajo de Tesis bajo la dirección del DR. CARLOS TOPETE BARRERA y cede los derechos del trabajo intitulado " LA EVALAUCIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE NEZAHUALCÓYOTL, COMO UN PROCESO INSTITUCIONAL DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA" al Instituto Politécnico Nacional para la difusión, con fines académico y de investigación.

Los usuarios de la información no deben reproducir el contenido textual, graficas o datos del trabajo sin el permiso expreso del autor y/o director del trabajo. Este puede ser obtenido escribiendo a la siguiente dirección electrónica amore22@prodigy.net.mx. Si el permiso se otorga, el usuario deberá dar el agradecimiento correspondiente y citar la fuente del mismo.

MA. GUADALUPE RAMÍREZ RODRÍGUEZ

AGRADECIMIENTOS

A ti dios, que me has permitido lograr el objetivo y estar siempre a mi lado en todo lo que hago.

A los grandes maestros, que siguen ejerciendo una importante influencia en nuestras vidas:

Dra. Manuela Badillo Gaona
Dra. Ma. Trinidad Cerecedo Mercado
Dra. Elia Olea Desertí
Dr. Carlos Topete Barrera

Por la confianza y la formación personal y profesional que he adquirido durante doce años de servicio como docente.

Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl

Por toda la confianza, el apoyo académico y su gran sentido de compromiso con la Educación Superior de México.

Dra. Karina Rodríguez Cortés
Investigadora de la Universidad La Salle

Por el amor, la comprensión, y la compañía en todo momento. Eres el amor de mi vida.

Mi esposo y compañero de siempre:

Manuel Álvarez Santillán

Quiero que sientan que el objetivo logrado también es de ustedes y que la fuerza que me ayudó a conseguirlo fue su apoyo y su gran amor.

Mis hijas:

D. Sarahí y Montserrat

Nunca existirá una forma de agradecer una vida de lucha, sacrificios y esfuerzos inquebrantables. Por su amor, las grandes enseñanzas y ayuda hacia los demás.

A mis padres.

Por su respeto, confianza y su gran cariño.

A mis hermanos

Por el apoyo, la confianza y la amistad que nos une.

Profa. Teresa de Jesús Santiago Dávila

Dra. Linda Martín Arrieta

R E S U M E N

Este estudio consistió en la obtención de información teórica y de campo sobre la evaluación del desempeño docente en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl.

Se partió del objetivo de analizar la evaluación del desempeño docente que se realiza en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl a partir de la consulta a los profesores con el propósito de elevar la calidad educativa de la institución considerando las acciones que proponen.

Para el desarrollo del presente estudio se realizó una descripción del proyecto de investigación como base para determinar el planteamiento del problema, obtención de la información de campo, análisis y procesamiento de resultados, conclusiones, recomendaciones y sugerencias para estudios futuros.

Para el trabajo de campo se llevó a cabo la recolección de información a través de un cuestionario aplicado a los docentes integrado por 55 preguntas (51 con cinco opciones de respuesta en una escala tipo likert y 4 abiertas) donde se exploraron siete áreas de acción, con el objetivo de conocer la perspectiva de los profesores de la UTN sobre la evaluación de su desempeño docente (PPEDD) que los alumnos realizan al final de cada cuatrimestre, y las acciones que instrumentan los profesores para el logro de la calidad educativa, el cuestionario fue diseñado para ayudarles a los profesores a reflexionar sobre su práctica docente tal como la llevan en la actualidad y como les gustaría construir un escenario futuro.

Se determinó una muestra de 60 Profesores de Tiempo Completo (PTC) y Profesores de Asignatura (PA) de las diferentes carreras.

Para el análisis de la información se utilizaron los paquetes estadísticos: SPSS versión 15.0 y Microsoft Excel, realizó el procesamiento de datos.

A través del análisis situacional de la UTN se identificaron las áreas de oportunidad en cuanto a la evaluación del desempeño docente y se vincularon con la Política Pública de evaluación de la docencia tanto en el Programa de Modernización como con los Programas Nacionales de Educación y Subprogramas Sectoriales enfatizando la perspectiva de la educación superior al año 2025.

El hacer referencia a las diferentes formas de evaluación de la docencia permitió abrir un abanico de opciones en la difícil tarea sobre el rendimiento y la profesionalización de los profesores en la educación superior.

Las acciones más importantes para la mejorar la evaluación del desempeño docente en función de lo que recomendaron los profesores radica en mejorar la capacitación docente, señalaron que las competencias docentes están en función del uso de las estrategias didácticas, el conocimiento en la materia que se imparte y el trabajo en equipo, entre otras.

En cuanto al proceso de evaluación, los profesores propusieron que es necesario revisar la “encuesta de evaluación docente”.

Finalmente las recomendaciones están en función de la planeación docente de tipo formativa que coadyuve a la toma de decisiones para atender las necesidades del personal docente.

A B S T R A C T

This research was carried out to get theoretical and field information about teachers work evaluation in the Nezahualcoyotl Technological University (UTN).

This work began aiming to analyze teachers work evaluation that is done in the Nezahualcoyotl Technological University through asking teachers in order to improve the education quality in the college taking in consideration their proposals.

To develop this investigation it was done a description of the research project as a basis to determine the problem approach, the field information, analysis and results prosecution, conclusions, recommendations and suggestions for future studies.

For the field work the information was obtained by mean of a questionnaire for teachers which included 55 questions (51 of them were multiple choice questions in a likert scale and for open questions); in this questionnaire seven work areas were explored, in order to know the teachers' point of view about the teachers work evaluation (PPEDD) students do at the ed of each period, and the actions taken by teachers to get the education quality goal. The questionnaire was designed to help teachers to make a reflexion about their teaching work as they do it nowadays and how they would like it to be in the future.

A sample of 60 full time teachers (PTC) and subject teachers (PA) from all the different careers were considered in this work.

To analyze the information we used the following statistics software: SPSS version 15.0 and Microsoft Excel processed the data.

After the analysis of the UTN present condition some opportunity areas were identified about the teaching work evaluation and they were linked to the Public Policy of the teaching evaluation in the Upgrade Program and also to the National Programs of Education and Sector Subprograms emphasizing the perspective of the superior education for year 2025.

To talk about the different evaluation forms in teaching opened a wide set of options in the not so easy task about performance and professionalism of teachers in superior education.

The most important actions to improve the teaching work evaluation according to what teachers recommended is based in improving teachers training, they mentioned that teaching competencies are in function to the use of the teaching strategies, the knowledge they have on the subject they teach, and team work, and more.

About the evaluation process, teachers suggested as necessary to check the “encuesta de evaluación docente” (questionnaire for teaching evaluation).

Finally, all this recommendations depend on the type training teaching planning which contribute to the decision taking to respond to teachers’ needs.

ÍNDICE

Resumen	V
Abstract	VII
Listado de Figuras	XV
Listado de Tablas	XXII
Introducción	XXIII

1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.1 Origen y antecedentes.	2
1.2 Situación del problema. Los profesores de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl.....	3
1.2.1 Planteamiento del problema	3
1.3 Objetivos	9
1.3.1 General	9
1.3.2 Específicos	9
1.4 Preguntas de investigación	9
1.5 Justificación	10

2	LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA UTN	
2.1	Marco organizacional de Referencia de la UTN	15
2.2	Orígenes y antecedentes de la UTN	15
2.3	El modelo de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl	17
	2.3.1 Atributos del modelo educativo de la UTN	18
2.4	Antecedentes de la Evaluación del Desempeño Docente en la UTN.....	19
2.5	Estado actual de la Evaluación del Desempeño Docente en la UTN.....	28
3	POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	
3.1	Política Pública. Base de la evaluación de la docencia universitaria.....	33
3.2	PROIDES y la evaluación del Docente Universitario	33
3.3	Políticas de evaluación de la docencia en el Programa de Modernización Educativa	35

3.4	La Educación Superior en México. Programa Nacional de Educación (2001-2006)	36
3.4.1	Subprogramas Sectoriales de la Educación superior.....	36
3.4.2	Diagnóstico del sistema de educación superior	39
3.4.3	Principales problemas y retos	41
3.4.4	La calidad un contexto general	42
3.4.5	La integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior	45
3.4.6	Visión de la educación superior a 2025	46
3.4.7	Objetivo particular: Fomentar que las instituciones de educación superior Apliquen enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje	48
3.5	Programa Sectorial de Educación (2007-2012)	49
4	DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES	
4.1	Antecedentes y acepciones del término evaluación educativa	55
4.2	Fuentes y Formas de Evaluación de la Docencia Universitaria	59
4.2.1	Rendimiento de los estudiantes	59

4.2.2	Evaluación por iguales	61
4.2.3	Autoevaluación	64
4.2.4	Evaluación por expertos	67
4.2.5	Evaluación por administradores o superiores	67
4.2.6	Formas de evaluación del profesor por parte de los alumnos.....	68
4.2.7	Entrevista	75
4.2.8	Propuestas para la evaluación del docente universitario	80
4.3	Calidad educativa	82
4.3.1	Definiciones del término calidad educativa	82
4.3.2	La profesionalización del docente como indicador de calidad educativa	84
4.4	Referentes Conceptuales de la palabra competencias	85
4.4.1	Consensos internacionales en torno a las competencias docentes	86
4.4.2	Competencias genéricas y competencias específicas.....	88
4.5	La profesionalización de la docencia universitaria.....	91
4.6	Naturaleza y sentido de la evaluación en la Universidad.....	97
5	ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	106
5.1	Etapas de la investigación de campo	106

5.2	Determinación del tamaño de la muestra	108
5.3	Piloteo y aplicación formal del cuestionario (PPEDD).....	109
6	RESULTADOS: ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS	
6.1	Análisis	111
	CONCLUSIONES	208
	RECOMENDACIONES	210
	SUGERENCIAS PARA ESTUDIOS FUTUROS	212
	LISTA DE REFERENCIAS	213
	CONSULTA EN LÍNEA	219

ANEXOS	220
TABLA DE ESPECIFICACIONES	221
CUESTIONARIO APLICADO	227
LISTADO DE SIGLAS	232
GLOSARIO	235

LISTADO DE FIGURAS

No.	Descripción	Pág.
1	Edad de los profesores de la UTN.....	111
2	Género de los profesores de la UTN.....	112
3	Grado académico de los profesores de la UTN.....	113
4	Plaza docente que tienen los profesores de la UTN.....	114
5	Promedio de años como docentes.....	115
6	Turno en el que laboran los docentes.....	116
7	Programa al que pertenecen los docentes.....	117
8	Áreas de adscripción de los profesores.....	118
9	Número de materias que imparten los profesores.....	120
10	Número de grupos que imparten los profesores.....	121
11	Tamaño de grupos atendidos por profesor.....	122
12	Conocimiento de los resultados de la evaluación docente (Situación actual).....	124
12.1	Conocimiento de los resultados de la evaluación docente (Futuro preferido).....	124
13	Evaluación docente en el área de conocimientos (Situación actual).....	126
13.1	Evaluación docente en el área de conocimientos (Futuro preferido).....	126

14	Conocimiento de la evaluación docente en cuanto a la enseñanza (Situación actual).....	128
14.1	Conocimiento de la evaluación docente en cuanto a la enseñanza (Futuro Preferido).....	128
15	Conocimiento de la evaluación docente en cuanto a la forma de evaluar (Situación actual).....	130
15.1	Conocimiento de la evaluación docente en cuanto a la forma de evaluar (Futuro preferido).....	130
16	Profesores satisfechos con los resultados de la evaluación docente (Situación actual).....	132
16.1	Profesores satisfechos con los resultados de la evaluación docente (Futuro preferido).....	132
17	Grado de responsabilidad por parte de los docente de los resultados de evaluación (Situación actual).....	134
17.1	Grado de responsabilidad por parte de los docente de los resultados de evaluación (Futuro preferido).....	134
18	Profesores identificados con los resultados de la evaluación docente (Situación actual).....	136
18.1	Profesores identificados con los resultados de la evaluación docente (Futuro preferido).....	136
19	Fiabilidad de los resultados de la evaluación docente (Situación actual)....	138
19.1	Fiabilidad de los resultados de la evaluación docente (Futuro preferido)....	138
20	Beneficios institucionales derivados del desempeño docente (Situación actual).....	140
20.1	Beneficios institucionales derivadas del desempeño docente (Futuro preferido).....	140

21	Confiabilidad de los resultados de la evaluación del desempeño docente (Situación actual).....	142
21.1	Confiabilidad de los resultados de la evaluación del desempeño docente (Futuro preferido).....	142
22	Reflexión de los docentes frente a los resultados de evaluación (Situación actual).....	144
22.1	Reflexión de los docentes frente a los resultados de evaluación (Futuro preferido).....	144
23	Profesores reflexivos de la capacitación y actualización docente (Situación actual).....	146
23.1	Profesores reflexivos de la capacitación y actualización docente (Futuro preferido).....	146
24	Docentes que modifican la planeación dados los resultados de la evaluación (Situación actual).....	148
24.1	Docentes que modifican la planeación dados los resultados de la evaluación (Futuro preferido).....	148
25	Experiencia laboral mínima en las materias impartidas (Situación actual)..	150
25.1	Experiencia laboral mínima en las materias impartidas (Futuro preferido)	150
26	Formación integral docente (Situación actual)	152
26.1	Formación integral docente (Futuro preferido).....	152
27	Actualización de planes y programas de estudio (Situación actual).....	154
27.1	Actualización de planes y programas de estudio (Futuro preferido).....	154
28	Elaboración y actualización del material didáctico (Situación actual).....	156
28.1	Elaboración y actualización del material didáctico (Futuro preferido).....	156
29	Apoyo de los docentes proporcionado a los alumnos (Situación actual)....	158

29.1	Apoyo de los docentes proporcionado a los alumnos (Futuro preferido)...	158
30	Orientación docente a los alumnos de manera individual o grupal (Situación actual).....	160
30.1	Orientación docente a los alumnos de manera individual o grupal (Futuro preferido).....	160
31	Participación docente en conferencias y proyectos (Situación actual).....	162
31.1	Participación docente en conferencias y proyectos (Situación actual)	162
32	Formación disciplinaria de los profesores (Situación actual).....	164
32.1	Formación disciplinaria de los profesores (Futuro preferido).....	164
33	Capacitación pedagógica de competencias didácticas (Situación actual)..	166
33.1	Capacitación pedagógica de competencias didácticas (Futuro preferido)..	166
34	Reflexión de los docentes de las estrategias de aprendizajes e interacción con el grupo (Situación actual).....	168
34.1	Reflexión de los docentes de las estrategias de aprendizajes e interacción con el grupo (Futuro preferido).....	168
35	Participación individual o de grupo en tareas de investigación (Situación actual).....	170
35.1	Participación individual o de grupo en tareas de investigación (Futuro preferido).....	170
36	Participación de los docentes en una red de conocimiento nacional (Situación actual).....	172
36.1	Participación de los docentes en una red de conocimiento nacional (Futuro preferido).....	172
37	Profesores que realizan publicaciones de investigación (Situación actual)	174
37.1	Profesores que realizan publicaciones de investigación (Situación actual)	174

38	Relación de los docentes con la sociedad y el sector productivo (Situación actual).....	176
38.1	Relación de los docentes con la sociedad y el sector productivo (Futuro preferido).....	176
39	Participación de los docentes como asesores de trabajos de estadías profesionales (Situación actual).....	178
39.1	Participación de los docentes como asesores de trabajos de estadías profesionales (Futuro preferido).....	178
40	Desarrollo de competencias para la práctica docente (Situación actual)....	180
40.1	Desarrollo de competencias para la práctica docente (Futuro preferido)....	180
41	Profesores que participan en capacitación de competencias docentes (Situación actual).....	182
41.1	Profesores que participan en capacitación de competencias docentes (Futuro preferido)	182
42	Cursos de capacitación en competencias genéricas de más de ocho horas por cuatrimestre (Situación actual).....	184
42.1	Cursos de capacitación en competencias genéricas de más de ocho horas por cuatrimestre (Futuro preferido)	184
43	Capacitación docente en el campo de conocimientos (Situación actual)...	186
43.1	Capacitación docente en el campo de conocimientos (Futuro preferido)...	186
44	Cursos de competencias docentes que sumen más de dieciséis horas (Situación actual).....	188

44.1	Cursos de competencias docentes que sumen más de dieciséis horas(Futuro preferido).....	188
45	Estudios de posgrado en el campo de conocimientos para continuar en la docencia (Situación actual).....	190
45.1	Estudios de posgrado en el campo de conocimientos para continuar en la docencia (Futuro preferido).....	190
46	La evaluación del desempeño frente a la práctica educativa (Situación actual).....	192
46.1	La evaluación del desempeño frente a la práctica educativa (Futuro preferido).....	192
47	Docentes que opinan que el modelo de evaluación es una práctica reflexiva sobre los resultados (Situación actual).....	194
47.1	Docentes que opinan que el modelo de evaluación es una práctica reflexiva sobre los resultados (Futuro preferido).....	194
48	Profesores que exponen sus inquietudes en reuniones de los resultados de la evaluación docente (Situación actual).....	196
48.1	Profesores que exponen sus inquietudes en reuniones de los resultados de la evaluación docente (Futuro preferido).....	196
49	Profesores que identifican sus puntos fuertes y débiles como docentes (Situación actual).....	198
49.1	Profesores que identifican sus puntos fuertes y débiles como docentes (Futuro preferido).....	198

50	Profesores que consultan de diferentes fuentes de información en apoyo a la capacitación docente (Situación actual).....	200
50.1	Profesores que consultan de diferentes fuentes de información en apoyo a la capacitación docente (Futuro preferido).....	200
51	Profesores que realizan propuestas para el proceso de evaluación docente (Situación actual).....	202
51.1	Profesores que realizan propuestas para el proceso de evaluación docente (Futuro preferido).....	202
52	Acciones y estrategias sugeridas por lo profesores para la mejorar de la calidad de la docencia en la UTN.....	204
53	Competencias más importantes que debe tener un profesor con calidad docente.....	205
54	Elementos que los profesores destacan del modelo de enseñanza-aprendizaje de la UTN para la mejorar la docencia.....	206
55	Acciones que sugieren los profesores para mejorar el proceso de evaluación docente.....	207

LISTADO DE TABLAS

No.	Descripción	Pág.
1	Docentes de la UTN con estudios de posgrado (1998-1999).....	26
2	Programa de Actualización docente del área: Psicopedagógica.....	27
3	Evaluación al desempeño docente de la UTN (1998-1999).....	28
4	Áreas que son evaluadas por los alumnos a los profesores de la UTN...	29
5	Competencias específicas y genéricas para los académicos propuestas a partir del proyecto Tuning y las áreas para la evaluación de la Docencia en la UTN.....	89
6	Tareas del tutor.....	95
7	Comparativo de competencias docentes.....	104
8	Capacidad Académica de la UTN.....	120
9	Especificaciones.....	221

I N T R O D U C C I Ó N

Los organismos internacionales como la UNESCO, OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Proyecto Tuning de América Latina han dedicado trabajo y esfuerzo al mejoramiento de los sistemas universitarios y mejora de la educación y han ejercido una influencia importante en políticas educativas de los países subdesarrollados. En este ámbito internacional las instituciones de educación deberán aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre para transformarse y alcanzar los niveles de calidad.

El mejoramiento de la calidad de la educación ha sido objeto esencial de la reforma educativa en México en la década de los noventa. Así también los procesos de evaluación se han favorecido en la búsqueda de la calidad de la enseñanza. La evaluación de los docentes como actores protagónicos del sistema educativo en las universidades se reconoce como una de las funciones más importantes en cada institución ya que existen múltiples factores que inciden directamente en la calidad de los aprendizajes, por lo que es necesario poner a su alcance las herramientas que les permitan fortalecer continuamente su formación.

La Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl (UTN) ha estructurado sus sistemas educativos atendiendo de alguna manera a las políticas educativas establecidas por el contexto internacional y el Gobierno Federal. Una de sus acciones prioritarias ha sido la formación, capacitación y actualización de su personal docente, la cual actualmente es fundamental para contribuir con los propósitos del nuevo modelo por competencias que a partir de septiembre del 2009, se incorporó en los programas de estudio del Técnico Superior Universitario (TSU) e ingeniería.

En la UTN, uno de los indicadores que definen las acciones de formación y actualización docente es a través de los resultados de la evaluación que los profesores obtienen al final de cada periodo cuatrimestral por parte de los alumnos.

Se partió del objetivo analizar la evaluación del desempeño docente que se realiza en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl a partir de la consulta a los profesores con el propósito de elevar la calidad educativa de la institución considerando las acciones que proponen.

La idea de acuerdo a una investigación preliminar es la relación del perfil de desempeño docente con los indicadores de evaluación y las perspectivas que tienen los profesores al respecto.

En el primer capítulo se hace una descripción del proyecto, haciendo referencia al origen y antecedentes del problema y plantearon los objetivos, preguntas de investigación y se planteó la justificación.

En el segundo capítulo se analizó el modelo de la UTN y la evaluación del desempeño docente.

En el tercer capítulo se desarrolló un abanico de información en cuanto a la Políticas de Evaluación de la Docencia en la Educación Superior en México. Se analizó entre otros la situación del sistema de educación superior a través de los últimos Programas Nacional de Educación del gobierno federal. Este apartado fue sustantivo para el seguimiento de los capítulos posteriores.

En el cuarto capítulo se desarrolló el tema: Evaluación del desempeño docente en Educación Superior al Desarrollo de Competencias Docentes.

En el capítulo quinto se desarrolló e implementó la metodología, la cual consistió en la recolección y análisis de la información documental y de campo, donde se elaboró la matriz de variables e ítems necesarios para la construcción y aplicación formal a una muestra de 60 profesores un cuestionario denominado: "Perspectiva de los Profesores de la UTN sobre su Evaluación de su Desempeño Docente" (PPEDD).

En el sexto capítulo se llevó a cabo el análisis de la información. Se presentan las graficas correspondientes a los resultados.

Se elaboraron las conclusiones, propuesta de estudios futuros y recomendaciones.

CAPÍTULO 1

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.1 ORIGEN Y ANTECEDENTES

En México a partir de 1989, se puso en marcha una amplia política de evaluación del sistema educativo con el fin de mejorar la calidad en general y hacer frente a las restricciones presupuestales que definieron a la década de los años ochenta. El resultado ha sido que los actores, programas y procesos que componen el sistema educativo han sido sujetos a la evaluación. A partir de esta fecha la evaluación se instaló como estrategia para mejorar la calidad de la educación.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 planteó la evaluación como un medio para lograr un consenso en la definición de la calidad en la educación superior. El mejoramiento de la calidad de la educación superior, es un objetivo fundamental de la reforma educativa de la década de los años noventa para las Instituciones de Educación Superior (IES), ha sido un tema más que interesante en la formulación de las políticas educativas. Asimismo los procesos de evaluación se han favorecido en la búsqueda de la calidad de la enseñanza, no obstante la evaluación de la docencia en las universidades se realiza a partir de la creación de los Programas de Estimulo al Desempeño Académico. De esta forma, se encuentra relacionada a una evaluación con fines de compensación salarial, tales repercusiones a este hecho, han dificultado las posibilidades de realizar procedimientos de evaluación dirigidos al mejoramiento de la actividad docente.

La evaluación de la docencia se percibe como una actividad compleja en las IES, debido a múltiples factores que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Su importancia consiste en la posibilidad de mejorar el desempeño de los docentes para la especial formación de los estudiantes, además de contar con experiencias sistemáticas de evaluación que respondan a las necesidades de las universidades.

Actualmente las instituciones de educación superior en México están realizando esfuerzos para implementar una cultura de evaluación y calidad que contribuya al logro de la excelencia académica y permita cumplir con los objetivos de la educación superior. Este compromiso descansa en gran parte, en la superación, actualización y desempeño del personal docente.

Por lo anterior, en este proyecto se analizará la información sobre los orígenes, antecedentes, aplicación del proceso de evaluación docente y la operación y sus resultados, así como la influencia que éstos han tenido en el quehacer docente.

1.2 Situación del problema. Los profesores de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl

1.2.1 Planteamiento del problema

La importancia que tiene hoy el profesor como principal responsable de los resultados educativos en la formación de las nuevas generaciones, justifica plenamente la necesidad de contar con docentes con una calidad incuestionable, sobre todo cuando “se manifiesta que en la mayoría de las instituciones de educación superior un gran número de docentes no están capacitados en cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto no pueden establecer el efecto real que tiene su actuación sobre el aprendizaje de sus alumnos” (Zarzar y Braslavsky, 1999, p. 11 y p. 29); (Cruz, 2008, p.148).

En el contexto internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Cooperación Desarrollo Económico (OCDE) ejercen una influencia determinante en las políticas educativas de los países subdesarrollados, especialmente en el ámbito de la educación superior. De acuerdo a las políticas educativas de los citados organismos internacionales la

UNESCO, en París en 1998, señala que en el siglo pasado se carece de instituciones que impartan educación superior con características adecuadas para formar a una masa crítica de personas capaces y cultas; se considera que es por medio del intercambio de conocimiento, la cooperación internacional y las tecnologías que se pueden brindar oportunidades para alcanzar la calidad y la pertinencia. Lo cual exige la participación del gobierno, y de cada sistema de educación, así como de todas las partes interesadas, comprendidos los estudiantes, sus familias, los profesores, el mundo de los negocios, la industria, los sectores públicos y privados, la comunidad, las asociaciones profesionales y de la sociedad que se perjudica o beneficia por los resultados obtenidos por las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto permitirá colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones, en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento de este siglo.

Para alcanzar las metas, la UNESCO ha elaborado documentos recientes como los materiales que resultaron de la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior donde se proclaman misiones y funciones de la educación superior, tales como:

“Contar con métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad; en un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante” (Art. 9).

Que el personal y los estudiantes, principalmente sean protagonistas de la educación superior; establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras

apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza. (Art. 10).

En este contexto, el documento expone el papel del personal docente, como el actor más importante en la educación para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tal motivo el personal docente deberá contar con el perfil pertinente a los modelos educativos y acorde a las necesidades del contexto nacional e internacional.

Con base en instrumentos se busca obtener la opinión del estudiante sobre el desempeño de sus docentes, duplicando los esfuerzos por evaluar la calidad de la enseñanza e identificar los elementos que definen su desempeño docente.

De acuerdo con el centro OCDE para México, las políticas nacionales de mayor interés del organismo en torno a la educación superior son:

- La calidad educativa (evaluación, acreditación y certificación) y perfeccionamiento del personal (establecimiento de políticas nacionales para el personal docente, evaluación del sistema y estímulos salariales).
- Financiamiento de la educación, diversificación de fuentes, distribución nacional de recursos.
- Pertinencia y educación, vinculación con sectores económicos y sociales.
- Diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos (flexibilización curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continúa).

Ante tal situación la educación superior implica nuevos retos, compromisos que impactan en las instituciones educativas, donde existe la necesidad de innovar modelos prácticos de enseñanza, servicios con una nueva visión de educación superior. (OCDE, 1997).

Así también la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior (ANUIES) en noviembre de 1999, estableció una visión del Sistema de Educación Superior al año 2020, cuyos atributos deseables para su operación son:

- Desarrollar actividades de docencia, de acuerdo al perfil y la misión de cada IES y utilizar modelos innovadores de aprendizaje y enseñanza que les permita alcanzar altos niveles de calidad académica y pertinencia social.
- Contar con los recursos humanos necesarios para la realización de sus funciones con calidad.
- El mejoramiento de la calidad se ha constituido en el detonador de múltiples cambios que se han manifestado no sólo en las diferentes áreas del quehacer educativo sino en una nueva concepción del trabajo académico. (ANUIES, 2000).

La ANUIES con la visión al 2020, realizó una combinación de la situación actual con el futuro de las IES, en la sociedad del conocimiento para mejorar la calidad humana, tecnológica y científica.

Ante este contexto en la UTN se visualiza la importancia y trascendencia de la educación superior, formándose retos y nuevas exigencias para adaptarse y mejorar sus servicios educativos con una visión nueva de educación superior, enfocándose a la calidad educativa, por lo que se atienden políticas que garanticen que las actividades de docencia cumplan con la misión de dicha institución. Entre las cuales se contempla la evaluación docente como indicador por medio del cual se pueden detectar las deficiencias que tienen los profesores en su desempeño, de tal manera que los resultados se utilicen para planear las acciones que permitan superar las debilidades encontradas, puesto que repercuten en diversos aspectos de la vida académica como son: eficiencia terminal, deserción y reprobación de alumnos entre otros aspectos.

La evaluación de los docentes, con base en la consulta a los alumnos, inicia en la UTN en el año de 1996 y se consolida en el 2003, al obtener el Certificado del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC), implementado bajo la Norma Mexicana NMX-CC-9001-IMNC-2008. De acuerdo al Procedimiento Especifico P-SA-08 denominado: Evaluación del Trabajo Docente de la UTN, el objetivo es valorar el desempeño docente a través de la evaluación estudiantil con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aplica para dicha evaluación de manera institucional la “encuesta de evaluación docente”.

Se sostiene que aún cuando la evaluación docente constituye una de las principales funciones de la UTN, se desconoce como interactúa el perfil del docente establecido en la UTN con la evaluación de su desempeño por parte de los estudiantes.

No existe información en la UTN de un seguimiento de los resultados de la “encuesta de evaluación docente” que permita conocer como utilizan la información los docentes y que reflexiones llevan a cabo.

Los docentes tienen un papel predominante para poner en práctica la docencia que consiste en contar con la experiencia y formación académica integral (actividades de docencia, investigación y extensión) y cómo impacta en la acción que muestran dentro y fuera del aula; por lo que es importante analizar la relación con los resultados de la evaluación en su desempeño.

De acuerdo con el Programa Institucional de Fortalecimiento Integral (PIFI, 2010) una de las principales problemáticas detectadas en la UTN es la falta de capacitación de los docentes en tres ámbitos: Certificaciones del área profesional, capacitación en el modelo por competencias y en el enfoque centrado en el estudiante. Lo cual se considera prominente de atender para poder asegurar la calidad de la educación. Sin embargo no hay una certeza de que los docentes desempeñen funciones por iniciativa propia sobre competencias docentes que permitan mejorar su desempeño y por ende obtener resultados optimistas en la evaluación que realizan los alumnos.

Finalmente las acciones que los docentes determinen y propongan para mejorar su desempeño permitirán obtener un diagnóstico de la situación y reformar la sistematización de los procesos de evaluación y por consiguiente “los procesos de enseñanza y aprendizaje se orientarán en razón del perfil académico-profesional que requiere cada plan y los programas de estudios respectivos, de las carreras impartidas por la institución”. (PIFI, 2010).

A partir de la problemática planteada y de la situación de los docentes en cuanto a la evaluación de su desempeño académico en la UTN, se formula el problema a través de la siguiente pregunta:

¿Qué perfil de desempeño docente relacionado con calidad educativa se evalúa en la UTN y cuáles son las perspectivas que tienen los profesores respecto a las variables e indicadores con los que son evaluados?

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Analizar la evaluación del desempeño docente que se realiza en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl a partir de la consulta a los profesores con el propósito de elevar la calidad educativa de la institución considerando las acciones que proponen.

1.3.2 Específicos

- Ubicar el contexto general de la evaluación de los docentes respecto a su desempeño en el aula.
- Detectar la experiencia académica y la formación académica de los docentes relacionadas con su desempeño en el aula.
- Determinar si la actualización académica sobre competencias docentes que han adquirido los profesores es evaluada en el desempeño docente.
- Analizar las acciones que los profesores implementan y proponen para mejorar el desempeño docente.

1.4 Preguntas de investigación

- ¿Refleja la evaluación del desempeño docente en la UTN, la experiencia académica que tienen los docentes para impartir sus clases?
- ¿Integra la evaluación en su desempeño en el aula la relación con la formación académica de los profesores

- ¿De qué forma es considerada la capacitación sobre competencias docentes para mejorar su desempeño en la evaluación del desempeño docente en la UTN?
- ¿Qué tipo de acciones instrumentan y proponen los académicos de la UTN para que la evaluación docente integre la experiencia, la profesionalización en el campo y las competencias que han ido desarrollando a lo largo del ejercicio profesional?

1.5 Justificación

La UTN surge con el objetivo de ofrecer una educación universitaria tecnológica de calidad y excelencia académica su finalidad se centra en la formación personal y profesional del estudiante. La universidad se ha orientado a atender las necesidades de su entorno a través de una oferta educativa de acuerdo a los requerimientos del mercado de trabajo, también se ha interesado en propiciar un proceso de aprendizaje que facilite a sus alumnos su inserción en el ámbito laboral, todo ello se refleja a través de la planeación de programas vinculados, tanto con el sector externo como con las acciones que se realizan para lograr una formación integral del alumno.

En la actualidad el docente es el eje central de la calidad de los procesos, por ello, en él deben centrarse los esfuerzos de capacitación e incentivación para hacer de éste, un actor clave para la mediación de aprendizajes, con base en la reflexión y el cambio que un proceso intencionado de evaluación del desempeño docente propicia, ya que tanto la mística institucional como la convicción en el quehacer educativo debe ser parte integral de la cultura, por tales razones la UTN tiene entre sus prioridades demostrar que los docentes posean los conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes exigidos para el ejercicio de su profesión.

El Programa Institucional de Desarrollo (PID, 2008-2012) de la UTN en el punto 9.1 Docencia, se aprobaron entre sus prioridades “Fomentar el desarrollo profesional de los docentes, mediante una formación continua, diversa, flexible y congruente a los perfiles de las carreras, a través de diversos programas”, donde la estrategia es “Diseñar un programa de formación, actualización y certificación docente que apoye a los profesores de tiempo completo (PTC’s) para lograr el reconocimiento del perfil deseable ante Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP).

La UTN mantiene en congruencia los objetivos nacionales en materia de educación establecidos por el Ejecutivo Federal, tal es el caso del objetivo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo (2006-2012) en el eje rector 3. Denominado: Igualdad de Oportunidades, sub eje 3.3 Transformación Educativa, el objetivo 9 relacionado con Elevar la calidad educativa y la estrategia 9.2 “Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles. Se fortalecerán los programas de capacitación de la planta magisterial, de manera que se pueda contar con más profesores certificados y comprometidos con la docencia en todos los niveles educativos.

Para elevar la calidad educativa en la UTN se han implementado acciones como la certificación ISO 9001:2000 otorgada por el organismo Calidad Mexicana Certificada A.C. (CALMECAC), la acreditación otorgada a sus seis programas educativos, por el Consejo para la Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración, A. C. (CACECA), el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI) y el Consejo de Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C. (CONAIC) así como el nivel 1 alcanzado en la evaluación diagnóstica por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES), para todas las carreras.

A pesar de los logros obtenidos donde en cada caso mencionado anteriormente, los actores sujetos a evaluación han sido los docentes, se debe retomar de manera interna

la importancia la evaluación de su desempeño. Se busca ver más allá de los resultados de los docentes emitidos por los alumnos, a través de ciertas normas preestablecidas, por lo que es necesario reflexionar respecto a los resultados de la evaluación docente como una práctica social colectiva y no un proceso aislado de tipo administrativo, sin efectos.

A partir de los resultados de la evaluación es posible analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y encarar los problemas fundamentales del sistema educativo y hacer un replanteamiento de la evaluación docente como un proceso institucional de mejora de la calidad educativa. En la investigación se parte de que es relevante la evaluación para los actores de la comunidad educativa, debe ser algo más que un mero instrumento para medir la eficacia, buscar una reflexión sobre la evaluación de los profesores y sus perspectivas a futuro.

El producto a obtener será un diagnóstico que permita determinar acciones a las necesidades de evaluación docente en la UTN, y las recomendaciones emitidas se turnen a las áreas correspondientes para poner en marchas las estrategias generadas de esta investigación, en función de las metas y objetivos institucionales.

Para quienes están convencidos de que el docente es el elemento clave en la educación escolarizada, no puede bastar con poner toda la buena voluntad e inteligencia al servicio de su formación sin verificar los resultados para asumir el compromiso, y mejoramiento de la práctica docente. La evaluación docente debe ser un proyecto institucional que comprometa a todos: autoridades, personal docente y destinatarios de las acciones de evaluación.

La presente investigación sobre evaluación docente es una práctica fundamental que debe estar planeada de manera institucional, porque contribuye directamente en la preparación del alumno en su seguridad para el trabajo, en las competencias que éste debe adquirir y en los valores adoptados a través de su estancia en una institución

educativa. En este sentido, los docentes deben asumir una responsabilidad sobre su labor educativa considerando todos los elementos que esto implica y concentrarlos en un perfil docente adecuado para este fin.

CAPÍTULO 2

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA UTN

2.1 Marco organizacional de Referencia de la UTN

En este apartado se dará paso a los orígenes y antecedentes de la UTN, a la evaluación institucional como proceso de acreditación de la calidad educativa, antecedentes de la evaluación del desempeño docente y el estado actual de la evaluación del desempeño docente en esta institución.

2.2 Orígenes y antecedentes de la UTN

El 7 septiembre de 1991 en la Gaceta del Gobierno, el Decreto de la Ley de la H. LI Legislatura del Estado de México, por medio del cual se crea el organismo público descentralizado denominado Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, con personalidad jurídica y patrimonio propios. La UTN se constituye como miembro fundador del Sistema Nacional de Universidades Tecnológicas, y tiene los siguientes objetivos:

I. Impartir educación tecnológica de tipo superior para la formación de recursos humanos aptos para la aplicación de conocimientos y la solución creativa de los problemas, con un sentido de innovación en la incorporación de los avances científicos y tecnológicos, de acuerdo con los requerimientos del desarrollo económico y social de la región, el estado y el país.

II. Realizar investigaciones científicas y tecnológicas que se traduzcan en aportaciones concretas que fortalezcan la enseñanza tecnológica y el mejor aprovechamiento social de los recursos naturales y materiales, así como elevar la calidad de vida de la comunidad;

III. Desarrollar programas de apoyo técnico en beneficio de la comunidad;

IV. Promover la cultura estatal, nacional y universal;

V. Llevar a cabo programas de vinculación con los sectores público, privado y social para la consolidación del desarrollo tecnológico y social de la comunidad.

El objetivo General de la UTN.

Ofrecer educación superior de excelencia, vinculada con la sociedad y el sector productivo, para formar profesionistas con responsabilidad social y sólida preparación científica, humanística y tecnológica que los haga competitivos tanto a nivel nacional como internacional. (Manual General de Organización de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, (1998, pp. 5-16)

Misión de la UTN

Ofrecer educación superior de calidad y excelencia vinculada con la sociedad y el sector productivo, para formar profesionales que impulsen el desarrollo del país con profunda responsabilidad social y sólida preparación tecnológica y humanística que los mantenga competitivos nacional e internacionalmente.

Visión de la UTN

Ser una institución de educación superior de alta calidad y excelencia académica, vinculada con su entorno, vanguardista, con liderazgo en el sistema de educación universitaria tecnológica y de conocimiento nacional e internacional, que ofrezca las mejores perspectivas del ejercicio profesional tecnológico a través de un desarrollo integral y competitivo que coadyuve al fortalecimiento de la nación.

Inicialmente las carreras que se impartieron para la formación de técnicos superiores universitarios fueron las especialidades de: Informática y Computación, Gestión y

Administración de Empresas, Comercialización y Organización y Gestión de la Producción.

2.3 El modelo de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl

El eje rector del proceso educativo incorpora a los planes de estudio de las carreras una orientación teórica/práctica, general/especializado, vinculación universidad/empresa productiva. Se incorporan en su estructura curricular cuatro áreas de formación básica tales, como: ciencias básicas aplicadas, lenguajes y métodos, tecnologías específicas de cada carrera y humanidades.

La UTN ofrece a los estudiantes que hayan terminado la educación media superior lo siguiente:

- Una formación intensiva que les permita incorporarse, en corto tiempo, al trabajo productivo o continuar sus estudios.
- Estudios de calidad y de formación polivalente que permitan al egresado desempeñarse profesionalmente en una amplia gama de actividades productivas.
- Combinan los estudios en el aula, taller y/o laboratorio, con prácticas y estadías en la planta productiva de bienes y servicios.
- Impulsan aptitudes, conocimientos, y habilidades del estudiante para que se desempeñe en el mercado laboral, prestar sus servicios libremente o establecer su propia empresa.
- Programas de estudio de 3,000 horas en un período de dos años de tiempo completo y la opción de cursar las mismas carreras de tiempo parcial, mediante la acreditación del paquete de asignaturas en cada cuatrimestre.
- La distribución del tiempo de estudios se basa en dos terceras partes de práctica en laboratorios y talleres o en empresas, y una tercera parte de teoría.

- Los programas de estudio que ofrecen contienen un 80% de asignaturas comunes en todo el subsistema, y el 20% restante se adapta a las necesidades del sector productivo de la región en que se encuentran.

2.3.1 Atributos del modelo educativo de la UTN

El modelo se sustenta en cinco atributos que se reflejan en la oferta educativa de las universidades tecnológicas:

- **Polivalencia.** Se trata de una formación profesional en uno o varios grupos de actividades de los procesos productivos, o en actividades generales aplicables a todas las ramas del sector productivo de bienes y servicios, de tal forma que el egresado cuente con la capacidad de adaptarse a diferentes formas de trabajo.
- **Continuidad.** Los egresados pueden continuar estudios de licenciatura o especialización en otras instituciones, tanto públicas como privadas, con las que se tengan acuerdos para el tránsito de educandos, siempre y cuando cumplan con la normatividad de éstas.
- **Intensidad.** El plan de estudios se imparte en un periodo de dos años.
- **Flexibilidad.** Los planes y programas de estudio se revisan y se adaptan continuamente a las necesidades del sector productivo de bienes y servicios de la zona de influencia de la UTN. Con este fin, se cuenta con mecanismos ágiles para que los empresarios emitan a la universidad sus puntos de vista acerca de la formación que se ofrece, en relación con el perfil de egresados requerido en el mercado laboral, a través de las Comisiones de pertinencia y académicas.

- **Pertinencia.** Permite que los planes y programas de estudio estén en relación con las necesidades reales de la planta productiva.

2.4 Antecedentes de la Evaluación del Desempeño Docente en la UTN

Es importante hacer referencia al perfil del docente en la UTN, para dar paso su proceso de evaluación. El personal docente de las universidades tecnológicas debe cubrir el siguiente perfil:

- Tener un dominio total del modelo educativo.
- Contar con experiencia laboral.
- Tener la formación profesional adecuada a las materias que imparte.
- Procurar el desarrollo de las facultades, capacidades y habilidades del educando.
- Fomentar en el educando la responsabilidad, iniciativa, conciencia de servicio, espíritu de autocrítica y hábitos de reflexión sobre los valores.
- Fomentar el autoaprendizaje a través de la participación en clase, hábitos de investigación y trabajo en equipo.
- Utilizar material didáctico aplicable en el ejercicio profesional.
- Hacer una evaluación continua del estudiante.
- Sujetarse al sistema de evaluación de la universidad.

- Estar trabajando en la empresa en áreas afines a la materia que imparten (los profesores de asignatura).

La Coordinación General de Universidades Tecnológicas establece que debe haber un profesor de tiempo completo por cada grupo de 25 alumnos, considerando profesor de tiempo completo al que imparte 15 horas a la semana frente a grupo. Las 20 horas restantes para alcanzar 35 horas de clase a la semana por grupo, las imparten profesores de asignatura los cuales, además de prestar sus servicios en la UTN, se desempeñan en el sector productivo, contribuyendo así a mantener actualizados a los estudiantes acerca de lo que sucede en el mercado laboral.

El documento de la UTN, denominado: Una Nueva Opción Educativa Para la Formación Profesional a Nivel Superior de la UTN (1999), El modelo educativo de la UTN establece como principio, en relación a su personal docente, que éste debe ser capaz de guiar el desarrollo de los cursos, supervisar los resultados, evaluar la experiencia y rectificar los métodos y procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo define que su formación básica será la licenciatura o su equivalente, sobre todo en sus primeras etapas de operación de la Universidad Tecnológica, mientras se forman profesores con egresados de los propios planteles. De preferencia, habrá de contratarse a profesores que conozcan las teorías técnicas, que sepan proyectar dispositivos e instalaciones, etc. Los más idóneos serían aquéllos que ejercen directamente en la planta productiva con la experiencia en el trabajo y recibiendo preparaciones pedagógicas y didácticas específicas, y pueden contribuir a lograr los niveles de calidad que demanda este modelo educativo. Con base en lo anterior, la planta docente de la institución se clasifica en profesores de tiempo completo y profesores de asignatura, con los siguientes perfiles en cuanto a escolaridad y experiencia. Con base en los Informes del Ejercicio de Autoevaluación Institucional a partir de la creación de la UTN, se encontró lo siguiente en relación a la Planta Docente: Para efectos de reclutamiento, selección y contratación de personal docente, en los meses de julio y agosto del 1991 se publicaron dos convocatorias en los diarios de

mayor circulación a nivel nacional, en los que se especificaron como requisitos: Poseer título profesional; experiencia laboral dentro del sector productivo en el área de su especialidad; experiencia en el nivel de educación superior; disponibilidad de horario; presentación de curriculum vitae, y entrevista personal. Como resultado del proceso de selección, se contrataron a 29 profesores con 561 horas-semana-mes y ocho profesores –investigadores de tiempo completo.

Con el propósito de fomentar la superación docente y elevar la calidad de la educación, los profesores contratados asistieron a un curso de didáctica y tecnología educativa y a uno de introducción al modelo educativo de la Universidad. Los directores de las Divisiones académicas y los profesores “investigadores” asistieron a un seminario de diseño curricular, impartido por especialistas externos. Durante la investigación documental se encontró que la UTN, llevaba a cabo relaciones académicas internacionales, donde se recibían visitas de expertos de Francia, con los que se realizaron intercambios de experiencias académicas para enriquecer el modelo educativo de la UTN. Como una de las acciones derivadas de la referida visita se estableció un programa de colaboración mutua en el que participaron los directores de las divisiones académicas y profesores-investigadores. En noviembre de ese mismo año los directores realizaron estancias en Francia en los Institutos Universitarios de Tecnología de Nantes, Saint Etienne y Bordeaux.

Desde el inicio de las actividades de la Universidad, y de acuerdo con los lineamientos de política contenidos en el Programa para la Modernización Educativa, se pretendió que la función de evaluación lograra una mayor incidencia en dos ámbitos: primero en el autoconocimiento del quehacer interno y en su contribución al logro de los objetivos de la propia Universidad en su conjunto como base para el mejoramiento de su calidad académica; y segundo, en la definición de política y en la asignación de recursos como medio para impulsar racionalmente y con mayor efectividad las funciones institucionales. Para la implementación de las diversas fases del proceso de evaluación, se siguieron los lineamientos generales establecidos por la Coordinación Nacional de

Planeación de la Educación Superior (CONPES), y de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).

Durante el periodo (1991-1992), el total de personal docente que participaron en el proceso de enseñanza- aprendizaje fue de 72; de los cuales 16 fueron profesores investigadores y 56 de asignatura. Para el periodo 1994-1995 el personal académico estuvo integrado por 31 profesores –investigadores, 114 profesores de asignatura y 9 auxiliares de investigación, respecto al ciclo anterior este número se elevó en 28%. Para estimular la calidad y productividad de los profesores, se continuó con el Programa de Carrera Docente, dirigido a valorar el desempeño y el rendimiento de los profesores asociando los resultados a estímulos económicos. La implementación de este programa se realizó con base en los lineamientos gubernamentales orientados hacia la productividad de los docentes, a partir de los cuales cada institución definió sus criterios de asignación y los mecanismos de distribución. La aplicación de esta política fue una manera del gobierno de inducir la evaluación del desempeño docente en las Instituciones de Educación Superior (IES).

La función más clara que ha cumplido este tipo de evaluación ha sido la de complementar el salario del personal académico de las universidades públicas mediante el cual se otorgó reconocimiento y estímulo a 73 académicos, 40% más que en 1993. Este Programa fue un medio eficaz para favorecer la calidad educativa y la permanencia del personal académico. En virtud del que el perfil académico del personal docente no era el adecuado, ya que estaba por debajo del parámetro de la Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), que estableció que, por lo menos, el 25% de los profesores de la institución deberían contar con estudios de posgrado.

La acción inmediata fue poner en operación el proyecto “Formación y Desarrollo de Profesores Investigadores”, que incorporó al 30% del personal académico, a estudios de posgrado, los resultados fueron satisfactorios, 3 docentes concluyeron estudios de

diplomado, 3 concluyeron la maestría y 39 docentes cursaron programas de maestría y 16 de diplomado. Fue necesario consolidar el perfil académico de los docentes e impulsar la formación de profesores-investigadores, ya que al término de ciclo escolar el perfil profesional del personal académico fue 60% con licenciatura 9% Técnico Superior Universitario, 1% con maestría 7% maestros de Inglés y 17% pasantes, en trámites de titulación.

En cada División académica los profesores elaboraron material didáctico para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la meta del Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) de elaborar paquetes didácticos para las asignaturas de todas las carreras y cursos que se impartieron, no se cumplió en su totalidad, pues los profesores requerían de capacitación para diseñar un material acorde con las características del modelo educativo, para corregir esta deficiencia se iniciaron en el mes de septiembre de 1994, un curso-taller de desarrollo de habilidades docentes para la concepción y elaboración de apoyos didácticos y, un taller de apoyo didáctico.

Para el periodo 1996-1997 el personal de UTN estuvo integrado por 76 profesores investigadores, 11 auxiliares de investigación y 118 profesores de asignatura. Por lo que el número de profesores investigadores aumentó en un 17% al pasar de 65 a 76 en relación al ciclo escolar anterior. (Informe Anual de Actividades de la UTN, 1996-1997). El proyecto de formación y actualización del personal académico de la UTN financiado por el Fondo para la Modernización de la educación Superior (FOMES) consistió en mejorar el perfil profesional del personal docente de la institución contempló al cierre del periodo la inscripción de 48 docentes, 25 profesores investigadores, un auxiliar de investigador, 16 de asignatura 5 empleados del áreas centrales y un director de área.

Los integrantes del proyecto cursaron estudios de posgrado referentes a su especialidad; la maestría que impartían o bien en el ámbito de la educación. Las maestrías, especialidades y diplomas que se cursaron en este período fueron: Ciencias

computacionales, Ciencias con especialidad en Economía, Ciencias de la Computación, Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación, Desarrollo Humano, Desarrollo organizacional, Creatividad, Diseño y Comunicación, Tecnología Educativa y Especialidad en Diseño Editorial. Esto representó para la institución una prioridad ineludible el diversificar y fortalecer las habilidades pedagógicas de los docentes.

Con este esfuerzo se buscó contar con recursos humanos mejor preparados y comprometidos en su actividad para el mejoramiento de los procesos y productos académicos de la UTN. Inherente a los eventos de actualización en los que participaron los académicos, se emplearon las siguientes acciones, lo cual sumó 182 participaciones en eventos. Su distribución fue de la siguiente manera: de la carrera de Informática 8 profesores; Administración 14 profesores; Procesos de Producción 6 profesores; Comercialización 9 profesores; Telemática 4 profesores; Tecnología Ambiental 1 profesor; áreas centrales 5 empleados y el director de vinculación.

Al final de este período 53 profesores concluyeron sus estudios de posgrado de los cuales 20 de ellos realizaron estudios de diplomado y 33 de maestría. Durante el año de 1996, la UTN implementó un instrumento sustantivo del ejercicio académico que proporcionó los elementos necesarios para el mejoramiento del quehacer docente que constituyó la evaluación a su desempeño; en este sentido la Universidad realizó dicha evaluación a través de los estudiantes los cuales contestaron un cuestionario de 15 preguntas y el cual después de cada cuatrimestre se procesó automáticamente. Al final de este periodo la evaluación institucional de los docentes mostró un promedio de 8.05, similar al del ciclo anterior, lo que indicaba un mantenimiento de la calidad del personal académico universitario mismo que debería ser incrementado.

Para el periodo de 1997-1998 se dieron los siguientes acontecimientos respecto del personal docente: La UTN envió la propuesta institucional de los proyectos del Fondo para la Modernización de la educación Superior (FOMES) 1997, a la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, derivado de esto y en

referencia a la aportación del FOMES 1997, se autorizó el 17 de diciembre del mismo año, a esta institución y como resultado del proceso de evaluación y dictamen por parte de la Secretaría de Educación Pública un proyecto que correspondía al proyecto denominado "Mejora de áreas para el Trabajo Docente".

En el año de 1997 se concluyó el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente (SEDD), como producto del trabajo entre docentes, estudiantes y directivos de la División académica de Informática, el cual se presentó al Consejo Académico para su aceptación iniciándose su periodo de prueba e instalación. Se permitió una más oportuna, rápida y objetiva información a las actividades del profesorado universitario.

En lo que respecta al periodo comprendido de 1998-1999, la distribución por nivel académico indica que 9 profesores contaban con grado de maestría equivalente al 11%, 71 profesores con grado de licenciatura, equivalente al 84%; 3 profesores eran Técnicos Superior Universitarios, es decir 4% y un profesor, equivalente al 1% cuenta con el título de Teacher's. El parámetro CONAEVA establecía que por lo menos el 25% de los profesores de la institución deberían contar con estudios de posgrado, en el cual la UTN no cubrió dicho porcentaje al obtener solamente el 19%. La disminución para no alcanzar el parámetro se debió a la alta movilidad del personal docente presentada durante el ciclo de evaluación, la más alta en la historia de la institución.

Asimismo, la UTN, se integró con el 8.9% de personal pasante de licenciatura (19), sólo 3.9% arriba del parámetro CONAEVA. Además en este periodo se llevó a cabo un análisis de la planta docente respecto a la experiencia profesional y académica tanto de profesores de tiempo completo como de asignatura.

Cabe mencionar que los profesores investigadores tenían un nombramiento de 40 horas por semana, las cuales deberían dedicarlas a actividades sustantivas del proceso de enseñanza- aprendizaje, como son: la docencia frente a grupo, desarrollo de investigación como aplicada, como básica y educativa. Por lo tanto para los profesores

bajo este nombramiento tenían una distribución de carga horaria clasificada por cuatrimestre de 800 horas totales en promedio, con 35% dedicado a la docencia, 28% a la investigación, 27% a la vinculación y 10% al apoyo académico.

En este período, en las horas asignadas a la investigación, vinculación y apoyo académico se realizaban varias funciones administrativas además de las académicas con la consecuente desviación de las actividades sustantivas, esto derivado de la carencia de apoyo administrativo en estas áreas.

En cuanto a la formación y actualización de los docentes como se observa en la tabla No.1, la Universidad al no contar con apoyo por parte de FOMES, la formación y desarrollo del personal docente se subsanó a través de los cursos autorizados a la Universidad, en este sentido 40 profesores durante el ciclo de referencia cursaron estudios de posgrado en los diversos ámbitos de sus especialidades, en seis instituciones de nivel superior distribuidos de la siguiente forma.

Tabla 1. Docentes de la UTN con estudios de posgrado (1998-1999)

Número de profesores	División Académica a la que pertenecen
12	Administración de empresas
10	Comercialización
2	Gestión de la producción
5	Informática y computación
1	Telemática
10	Tecnología ambiental

Fuente: Informe General del Ejercicio de Autoevaluación Institucional (1998-1999)

Asimismo 10 profesores terminaron sus estudios de maestría durante este período y se contó con más de 300 participaciones del personal académico en cursos, congresos y actividades de extensión educativa. También se diseñó el Programa de Actualización Psicopedagógica para profesores de nuevo ingreso, el cual constó de ocho cursos con una duración de 20 horas cada uno. El total de asistentes a los mismos se muestra en la tabla No. 2

Tabla 2. Programa de Actualización docente del área: Psicopedagógica

Número	Curso	Asistentes
1	Inducción académica	21
2	Desarrollo de estrategias para el aprendizaje holístico	17
3	Técnicas de evaluación del aprendizaje	21
4	Manejo de grupos	22
5	Aprendizaje centrado en el estudiante	18
6	Desarrollo de habilidades del pensamiento durante la enseñanza	18
7	Detección de problemáticas psicopedagógicas del estudiante	15
8	Instrumentación de los programas de estudio de la UTN	18

Fuente: Secretaría Académica de la UTN

El propósito del Programa fue proporcionar a los profesores un conjunto de herramientas pedagógicas, psicológicas y metodológicas para fortalecer su quehacer docente, articulándolo con las carreras del modelo educativo. En este sentido, se buscó que fuera de utilidad para los profesores, independientemente de las carreras a las que se habían incorporado recientemente. En cuanto al Sistema evaluación al Desempeño Docente (SEDD) a partir del tercer cuatrimestre de 1999 el cuestionario integrado por 15 preguntas se automatizó con una mayor eficacia y rapidez.

La evaluación del sistema docente durante el periodo muestra un promedio general de 8.01, superior a 3 décimas al ciclo anterior (7.98) mismo que debe ser incrementado permanentemente, como se muestra en la tabla No. 3, la distribución de dicha evaluación por período.

Tabla 3. Evaluación al desempeño docente de la UTN (1998-1999)

Carrera	98-3	99-1	99-2	Promedio
Administración	8.09	8.16	8.28	8.17
Comercialización	7.50	7.55	7.61	7.55
Informática y Computación	7.95	7.31	7.67	7.64
Procesos de producción	8.24	7.92	8.03	8.06
Tecnología ambiental	8.24	8.53	8.58	8.45
Telemática	8.20	8.36		8.28
Totales	8.03	7.97	8.03	8.01

Fuente: Informe General del Ejercicio de Autoevaluación Institucional 1998-1999

2.5 Estado actual de la Evaluación del Desempeño Docente en la UTN

Evaluar a los docentes en la UTN y recurrir a las acciones pertinentes para su mejoramiento en la enseñanza es imprescindible y sumamente trascendente.

Actualmente en la UTN evalúan a los docentes a través la “encuesta de evaluación docente”, ver cuestionario 1.1, esta se aplica a los alumnos, al final de cada cuatrimestre, antes de las evaluaciones del tercer parcial es decir al final de cada cuatrimestre y lleva a cabo por división académica, la aplicación es electrónica se asigna una sala de cómputo para que por grupo y cuatrimestre. Los alumnos puedan

contestar de acuerdo al período correspondiente. Los profesores evaluados son aquellos que impartieron clase en el cuatrimestre en curso; el tiempo de solución es de 15 a 20 minutos. Las áreas que califican y el número de preguntas por área se concentran en la tabla No. 4

Tabla 4. Áreas que son evaluadas por los alumnos a los profesores de la UTN

Área evaluada	Número de preguntas
1.Conocimientos	7
2.Habilidades	6
3.Actitudes	7
Total	20

Fuente: Responsable de la evaluación docente electrónica en la UTN

Cuestionario 1.1. Evaluación docente de la UTN

10	BUENO	8	REGULAR	6	MALO	4	PÉSIMO	2	MUY MALO
----	-------	---	---------	---	------	---	--------	---	----------

SECCIÓN 1. Conocimientos del (la) profesor (a) en base a su área y cultura general.

No.	INDICADORES	10	8	6	4	2
1	¿El profesor (a) mostró dominio de la materia que impartió siendo claro expícito o congruente?					
2	El profesor (a) resolvió ampliamente las dudas que surgieron durante el desarrollo de la clase.					
3	El profesor (a) dio a conocer al inicio del cuatrimestre el programa de la asignatura (objetivos de la materia, contenido del curso, forma de evaluación, bibliografía)					
4	El profesor (a) utilizó diversos medios didácticos (Internet, diapositivas, películas, ejercicios, casos prácticos, entre otros), para facilitar el aprendizaje.					
5	El profesor (a) estableció la forma de trabajo (dinámicas, tareas, indicadores de evaluación), al inicio del cuatrimestre.					
6	Desde tu punto de vista, en qué proporción el profesor (a) cubrió los contenidos del programa al momento de esta evaluación.					
7	El profesor relacionó los conocimientos de la materia con el desarrollo de trabajo y/o proyectos integrales de otras materias.					

SECCIÓN 2. Habilidades del (la) profesor (a) de su área y pedagógicas

No.	INDICADORES	10	8	6	4	2
1	¿La forma en cómo impartió el profesor (a) la clase te permitió aprender e interesarte en la carrera?					
2	El profesor (a) fomentó la participación de los alumnos.					
3	El profesor (a) propició el trabajo en equipo para mejorar el aprendizaje					
4	En general, el profesor (a) aplicó 70% de práctica y el 30% de teoría en la impartición de la asignatura.					
5	El profesor (a) respetó las formas de evaluación establecidas y evaluó conforme a lo visto en clase.					
6	Las prácticas, ejercicios y casos vistos en clase son aplicables a la realidad.					

SECCIÒN 3. Actitudes del (la) profesor (a) profesionalismo, trato, valores, respeto, atención a los alumnos, etc.

No.	INDICADORES	10	8	6	4	2
1	El profesor (a) mostró disposición para aceptar observaciones y puntos de vista diferentes al suyo.					
2	El profesor (a) se dirige de manera respetuosa al estudiante dentro y fuera del salón de clases.					
3	¿El profesor (a) cumplió durante el cuatrimestre con su asistencia fue puntual en todas sus clases?					
4	¿El profesor (a) mostró actitud de ayuda y apoyo cuando se le solicitó?					
5	¿El profesor (a) informa al grupo de manera anticipada sus posibles ausencias?					
6	¿El profesor se mantuvo en comunicación constante con el grupo para informarle de su avance académico?					
7	El profesor (a) es participativo con el grupo en los eventos ajenos a su materia.					

¿DESEAS HACER ALGÙN COMENTARIO O SUGERENCIA FINAL?

--

CAPÍTULO 3

POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.

3.1 Política Pública. Base de la evaluación de la Docencia universitaria.

Este apartado está integrado por el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), se hace referencia a las políticas de evaluación de la docencia en el programa de modernización educativa, la evaluación de la docencia en el programa de desarrollo educativa y el giro hacia las competencias en la evaluación de la docencia en las universidades.

3.2 PROIDES y la evaluación del Docente Universitario.

El Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), aprobado en octubre de 1986 se propuso actualizar directrices y lineamientos generales para el desarrollo de la educación superior impulsados a partir de 1978. Para ello, se introdujeron los planteamientos estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte del sexenio de Miguel de la Madrid, mismos que constituyeron, en su momento, su marco orientador. Hoy el marco de referencia lo constituye el Programa para la Modernización Educativa.

Este programa, tal como fue considerado por los actores que participaron en su diseño, es el conjunto de procesos y documentos que comprenden la Estrategia Nacional, los Proyectos Nacionales, los Programas Estatales como el Programa Estatal Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior (PEIDES) y los Programas Institucionales, de la Educación Superior, es decir los Programas Institucionales de Desarrollo (PIDE). Ello requiere decir que el PROIDES no se debería reducir, como en la práctica sucedió con anteriores planes y programas, como de hecho a sucedido con el PROIDES, a las orientaciones de carácter nacional plasmadas en un solo documento, no obstante el

peso fundamental de ellas adquieren la definición del proyecto global para este nivel educativo.

El PROIDES, en sentido riguroso y de acuerdo con la definición dada formalmente, constituye un programa que engloba los procesos de planeación que se están realizando en los distintos ámbitos, desde el institucional hasta el nacional. Es importante señalar que el PROIDES es concebido simultáneamente como un proceso y como un conjunto de documentos. Sus actores manifiestan, de modo explícito, el tránsito del modelo que considera a la planeación como un documento-producto, al modelo que la ubica como un proceso.

La estrategia nacional del PROIDES consistía en otorgar un lugar central a la planeación, en el marco del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), a tal grado que uno de los tres fines del programa está orientado a consolidar los mecanismos e instancias de planeación y coordinación interinstitucional. De modo consecuente, a esta área se le asignan tareas encaminadas al fortalecimiento de los procesos de planeación del SINAPPES, bajo el supuesto de que éstos contribuirán a elevar la calidad de los servicios educativos y al desarrollo de un auténtico sistema integral de educación superior, tal como se señala en el objetivo general del programa.

Se estableció como meta contar para 1987 con los 31 Programas Estatales Indicativos para el Desarrollo de la Educación Superior (PEIDES) y con los Programas Institucionales de Desarrollo (PIDE) de las IES. De acuerdo con la información disponible, para el primer trimestre de 1988 se habían concluido 14 PEIDES (45% del total), 18 de PIDE de universidades públicas estatales (52% del total) y se reportaron otros más en proceso de elaboración. Estos datos muestran la inviabilidad de uniformar los tiempos para todas las entidades federativas y universidades, toda vez que sus procesos de planeación difieran de los calendarios de instancias centrales como CONPES.

De acuerdo con la concepción explícitamente asumida en el PROIDES, éste habría sido un instrumento de planeación con el propósito de orientar e inducir el cambio en la educación superior, en un momento particularmente difícil de la sociedad mexicana. Este programa fue asumido por las instituciones de educación superior (en sentido estricto las universidades públicas), como el conjunto de procesos y resultados de planeación que se desarrollan en los ámbitos institucional, estatal, regional y nacional. En este sentido el PROIDES no es sólo el documento aprobado por la Asamblea General de la ANUIES en Manzanillo (1986), sino la articulación de todos los procesos de planeación.

3.3 Políticas de evaluación de la docencia en el Programa de Modernización Educativa.

En México a partir de 1989 se puso en marcha una extensa política de evaluación del sistema educativo con el fin de mejorar su calidad en general y hacer frente a las restricciones presupuestales que caracterizaron a la década de los ochenta. En consecuencia, los diferentes actores, programas y procesos que integran al sistema educativo han sido objeto de evaluación. Conviene subrayar que a partir de esta fecha la evaluación se instauró como una acción estratégica y como el medio privilegiado para mejorar la calidad de la educación.

Por lo que le corresponde a la evaluación de los docentes a partir de 1990 se estableció el programa de estímulos al personal académico, dirigido a valorar el desempeño y el rendimiento del profesorado asociando los resultados a estímulos económicos. La implementación de este programa se realizó con base en los lineamientos gubernamentales orientados hacia la productividad de los docentes a partir de los cuales cada institución definió sus criterios hacia la productividad de los docentes, a partir de los cuales cada institución definió los criterios de asignación y los mecanismos

de distribución. La aplicación de esta política fue una manera del gobierno de inducir la evaluación del desempeño docente en las instituciones de educación superior (IES).

Después de casi veinte años de su operación queda de manifiesto que la función más clara que ha cumplido este tipo de evaluación ha sido la de complementar el salario del personal académico de las universidades públicas, al mismo tiempo, es necesario reconocer que ha generado otras prácticas y ha producido resultados inesperados sobre los que no se cuenta con suficiente información, razones por las que aumenta el interés por conocer sus características y efectos en la dinámica de la IES.

3.4 La Educación Superior en México. Programa Nacional de Educación (2001-2006).

Para la realización de la presente investigación se consideró pertinente analizar el contexto y situación del sistema de educación superior en el país, a través del Programa Nacional de Educación (2001-2006), con la finalidad de conocer y reflexionar en cuanto a los objetivos, metas y políticas que el gobierno mexicano ha planeado para alcanzar mejores niveles de calidad educativa en el país y como la UTN está actuando en función de la calidad y actuación de los docentes.

3.4.1 Subprogramas Sectoriales de la Educación superior

La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia social, la consolidación de la

democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población (pp. 183- 217).

La educación superior comprende los estudios posteriores a la educación media superior, se imparte en instituciones públicas y particulares, y tiene por objeto la formación en los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Las instituciones de educación superior (IES) realizan una o varias de las actividades siguientes: docencia; investigación científica, humanística y tecnológica; estudios tecnológicos; y extensión, preservación y difusión de la cultura, según la misión y el perfil tipológico de cada una.

El desarrollo del país requiere un sistema de educación superior con mayor cobertura y mejor calidad, en el que se asegure la equidad en el acceso y en la distribución territorial de las oportunidades educativas.

Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas subprogramas sectoriales. Para incrementar la cobertura con equidad no sólo es necesario ampliar y diversificar la oferta educativa, sino también acercarla a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración; y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.

El objetivo principal de este subprograma es impulsar el desarrollo con equidad de un sistema de educación superior de buena calidad que responda con oportunidad a las

demandas sociales y económicas del país, y obtenga mejores niveles de certidumbre, confianza y satisfacción con sus resultados.

Para mejorar la calidad de los programas educativos es necesario:

1. Continuar con el proceso de superación académica de los profesores que los imparten.
2. Actualizar los contenidos y desarrollar enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje que desarrollen en los estudiantes habilidades para aprender a lo largo de la vida.

Para lograr lo anterior, de acuerdo al subprograma, se requiere fortalecer los programas de formación y actualización de profesores, se apoyará la actualización de los planes y programas de estudio, la capacitación de los profesores en los nuevos enfoques y el desarrollo en las instituciones de ambientes de aprendizaje que faciliten el acceso al conocimiento.

Se promoverá también la consolidación del sistema nacional de evaluación y acreditación para coadyuvar a la mejora continua de la oferta educativa.

Para alcanzar los objetivos del subprograma se requiere del concurso y compromiso de:

- los tres niveles de gobierno
- de los académicos
- trabajadores
- directivos
- estudiantes
- egresados
- las organizaciones profesionales
- empresas y la sociedad en su conjunto

En este subprograma se establecieron las políticas, los objetivos, las líneas de acción y las metas del Programa Nacional de Educación (2001-2006) correspondientes al tipo educativo superior.

Su formulación ha sido realizada conjuntamente con la elaboración del plan de ciencia y tecnología con el propósito de articular las políticas y líneas de acción de ambos programas, y así impulsar coordinadamente el desarrollo de la educación superior y de la ciencia y la tecnología en el país.

Este subprograma fue estructurado en cuatro apartados:

1. El primero presenta un diagnóstico de la situación actual del sistema de educación superior y los principales retos que afronta.
2. El segundo una descripción de un escenario deseable de la educación superior a 2025, expresado como visión, con el fin de contar con un referente de mediano plazo que oriente las políticas y las acciones.

3.4.2 Diagnóstico del sistema de educación superior

El sistema de educación superior (SES) está conformado por más de 1,500 instituciones públicas y particulares que tienen distintos perfiles tipológicos y misiones: universidades, universidades públicas autónomas, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, instituciones de investigación y posgrados, escuelas normales y otras instituciones. El SES ofrece programas educativos de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

La matrícula escolarizada de técnico superior universitario o profesional asociado y licenciatura representa una tasa de atención de 20% del grupo de edad 19 a 23 años. El 60.1% de la matrícula es atendida por instituciones públicas y 39.9% por escuelas particulares (Programa Nacional de Educación, 2001-2006).

Además de la función formativa, en el sistema se realizan actividades de investigación científica, humanista y tecnológica, y se llevan a cabo varias actividades de creación y difusión cultural. Para ello se cuenta con 208,692 profesores, de los cuales 28.9% son de tiempo completo, 8.7% de medio tiempo y 62.4% por horas. De los profesores de tiempo completo, 26% cuenta con el grado de maestría y 6% con el doctorado.

Algunos de los programas impulsados en los últimos años por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, tuvieron como objetivo mejorar el perfil del personal académico de carrera, así como modernizar la infraestructura de las instituciones públicas otorgando para ello recursos extraordinarios en diversos rubros:

- El programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), otorgó 3,044 becas en el periodo 1997-2000 a profesores de carrera de universidades públicas para la realización de estudios de posgrados en programas de reconocida calidad. En el marco de este mismo programa y con el propósito de coadyuvar a fortalecer los cuerpos académicos de las dependencias de la educación superior, se otorgaron en ese periodo 5,441 nuevas plazas a las universidades públicas para la contratación a tiempo completo de profesores con estudios de maestría y preferentemente de doctorado.
- El programa de Superación del Personal académico (SUPERA-ANUIES) otorgó 2,196 becas en el periodo 1994-2000, para la realización de estudios de posgrado de profesores de tiempo completo adscritos a los institutos tecnológicos federales, universidades públicas, instituciones públicas del sector agropecuario, centro SEP-CONACyT e instituciones particulares afiliadas a la ANUIES.
- El programa PROMEP-SEIT-COSNET ha apoyado desde 1998 a 2,396 profesores adscritos a los institutos tecnológicos dependientes de la SEP de los cuales se han graduado 419.

- El Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU) canalizó 218 millones de pesos entre 1995-2000 para la realización de programas de colaboración trilateral con América del Norte, programas bilaterales de cooperación e intercambio académico, y actividades diversas de profesores y cuerpos académicos de las instituciones públicas de educación superior.
- El programa de equipamiento del sistema de educación tecnológica aportó 455 millones de pesos en el periodo 1995-2000 para la ampliación y modernización del equipo de apoyo de las actividades docentes y de investigación que se realizan en los institutos tecnológicos.

3.4.3 Principales problemas y retos.

- La diversificación de la oferta educativa ha sido significativa en los últimos años; sin embargo, su distribución territorial es desigual y es aún insuficiente en algunos campos del conocimiento para atender la demanda de profesionales calificados en las diversas regiones del país. Un análisis del perfil tipológico de cada una de las 1,500 IES revela el predominio de aquellas que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura y cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento.
- El reto consiste en intensificar el proceso de diversificación de los perfiles institucionales y de la oferta educativa en los estados incluyendo modalidades de educación abierta y a distancia; diseñar programas orientados a atender el déficit de profesionales en las diversas áreas de conocimiento.
- El sistema de educación superior está orientado principalmente a atender la demanda proveniente de los egresados del nivel medio superior.

El reto es establecer una oferta amplia y diversificada de educación continua, utilizando modalidades adecuadas para satisfacer las demandas de capacitación, actualización y formación permanente de profesionales en activo y de la población adulta en el contexto de la sociedad del conocimiento.

3.4.4 La calidad un contexto general

Se realizan las definiciones con respecto a la calidad educativa.

- La mayor parte de los programas educativos que se ofrecen en el sistema de educación superior son extremadamente rígidos. En la forma profesional domina un enfoque demasiado especializado y una pedagogía centrada fundamentalmente en la enseñanza, que propicia la pasividad de los estudiantes.

El reto es hacer más flexibles los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento, propiciar el aprendizaje continuo de los estudiantes, fomentar el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor, promover el manejo de lenguaje y del pensamiento lógico, resaltar el papel facilitador de los maestros e impulsar la formación en valores.

- Los egresados de la educación superior han sido pilares del desarrollo nacional, pero existen tendencias preocupantes relacionadas con el desempleo y subempleo de profesionales en diversas disciplinas.

El reto es asegurar que los profesionales egresados de las IES continúen desempeñando un papel fundamental en el proceso del desarrollo nacional en el contexto de la sociedad del conocimiento, para lo cual es necesario que las IES actualicen periódicamente los perfiles terminales de los programas que ofrecen para atender tanto las aspiraciones de los estudiantes como los requerimientos

laborales y aseguren que el alumno aprenda lo previsto en los planes y programas de estudio.

- Alguno de los programas organizados por la SEP y por las propias IES públicas en la última década han tenido como resultado una mejor preparación del personal académico de tiempo completo, reflejada en una creciente proporción de profesores con posgrado. Sin embargo, en número de cuerpos académicos consolidado es aún pequeño y su distribución en el país insuficiente y desigual.

El reto es lograr que los profesores cuenten con la formación académica y pedagógica necesaria para garantizar su buen desempeño en el cumplimiento de las funciones que tienen asignadas y su integración en cuerpos académicos que se caractericen por su alto nivel de habilitación e intenso trabajo colegiado en particular, para la operación de los programas educativos en los que participan.

- La capacidad institucional para la investigación está distribuida muy heterogéneamente en el territorio nacional y su debilidad en muchas de las dependencias e instituciones que por su misión deberían cultivarla afecta la calidad de los programas educativos.

El reto es ampliar y fortalecer los cuerpos académicos en cada una de las dependencias de educación superior de acuerdo con su perfil y planes de desarrollo, para incrementar la capacidad institucional de general y ampliar el conocimiento; integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos.

- El desarrollo del posgrado ha sido desigual tanto en la calidad de los programas como en la atención de las distintas áreas del conocimiento. En la última década se crearon casi 2,000 programas, de los cuales un número considerado no

cuenta con la infraestructura ni con el personal académico idóneo para asegurar una adecuada formación.

El reto es mejorar la calidad de los programas de posgrados fortaleciendo los cuerpos académicos que les dan sustento y la infraestructura requerida para su operación, e incrementar la matrícula de este nivel.

- Las evaluaciones externas practicadas a casi dos mil programas educativos, principalmente de las universidades públicas, por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en la década pasada han contribuido significativamente a mejorar la calidad de los programas. A finales del año 2000 se construyó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) con el propósito de regular los procesos de acreditación y garantizar que los programas educativos acreditados tengan un nivel apreciable de desarrollo y conciliación.

El reto es consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación de programas educativos no gubernamentales, sustentado en pares académicos de reconocido prestigio y solvencia moral, que provea de referentes a las instituciones para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de sus programas educativos y coadyuve con la rendición de cuentas de las IES a la sociedad.

- Los salarios del personal académico y administrativo de las instituciones públicas se han rezagado. Adicionalmente los programas de estímulo al desempeño del personal académico, si bien han permitido retener a los profesores de carrera del más alto nivel en las instituciones públicas, adolecen de varios problemas de concepción y funcionamiento como son los mecanismos de dictaminación deficientes, el predominio en la evaluación de los profesores de criterios cuantitativos de trabajo individual sobre los del grupo.

El reto es revisar los esquemas salariales del personal y el programa de estímulos del personal académico para mejorar los primeros y normar adecuadamente el segundo, de manera que se constituyan en palancas efectivas para mejorar la calidad de la docencia, la investigación y la difusión.

- Los programas de apoyo extraordinarios que el gobierno federal puso en operación para la modernización de la educación superior en la década pasada permitieron ampliar la infraestructura académica de las instituciones públicas.

El reto es que las instituciones formulen programas integrales para su fortalecimiento a partir de la mejora de los insumos, procesos y resultados educativos.

3.4.5 La integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

- El proceso de planeación derivado del Sistema Nacional Permanente para la planeación de la Educación Superior (SINAPPES) se ha caracterizado por las etapas de alta productividad y de definiciones importantes, pero también por periodos de inacción y poca efectividad. La Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) ha tenido un funcionamiento irregular y las instancias estatales de planeación, que deberían ser espacios estratégicos para el desarrollo de la educación superior en los estados, siguen sin consolidarse y no han operado de manera regular.

El reto es establecer y operar un nuevo esquema de planeación y coordinación de la educación superior que permita integrar el sistema nacional y los sistemas de los estados, así como revitalizar el ejercicio de la planeación para convertirla

en el instrumento que armonice las acciones de gobiernos, instituciones y sociedad.

- Existe una relación insuficiente entre las IES y el sistema de centros SEP-CONACyT, lo cual hacen que se pierdan oportunidades para el fortalecimiento del posgrado, el desarrollo de los cuerpos académicos, el aprovechamiento de los resultados de investigación en los programas educativos de las IES y el uso compartido de la capacidad instalada en laboratorios, talleres, plantas, pilotos, bibliotecas, etcétera.

El reto es establecer una vinculación efectiva entre la IES y los centros SEP-CONACyT que permita la impartición compartida de programas educativos, la movilidad de investigadores, profesores y estudiantes de licenciatura y posgrados de las instituciones, la realización conjunta de proyectos de desarrollo regional con un alto contenido científico y tecnológico.

- La normativa de la educación superior ya no responde a la dinámica del cambio incesante en materia académica y otorgación del sistema.

El reto es revisar y actualizar el marco jurídico para permitir su desarrollo y su adecuada regulación y coordinación.

3.4.6 Visión de la educación superior a 2025

La educación superior será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, la convivencia multicultural, y del desarrollo sustentable del país. Proporcionará a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y formar científicos, humanistas y profesionales cultos, en todas las áreas del saber, las necesidades del país.

Las instituciones de educación superior tendrán una alta capacidad de respuesta para atender las necesidades académicas de sus estudiantes cada vez más diversos por su origen social y étnico, y formarán parte de redes de cooperación e intercambio académico, nacional e internacional, que sustentarán los programas de movilidad de profesores y alumnos.

La sociedad estará plenamente informada del desempeño académico y del uso de los recursos de todas las instituciones de educación superior, con sustento en procesos consolidados de evaluación y acreditación.

Objetivos estratégicos.

Los tres objetivos estratégicos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 en lo correspondiente al tipo educativo superior son:

- Ampliación de la cobertura con equidad.
- Educación superior de buena calidad.
- Integración, cooperación y gestión del sistema de educación superior.

Se hará referencia al segundo objetivo estratégico

Educación superior de buena calidad.

Se analizaron las políticas como las líneas de acción en función de lograr la buena calidad en la educación superior.

Políticas:

Estas políticas buscan mejorar la calidad del sistema de educación superior y de los programas educativos que en él se ofrecen; se complementan con las correspondientes al objetivo estratégico de ampliación de la cobertura con equidad.

1. Se promoverá una educación superior de buena calidad que forme profesionistas, especialistas y profesores-investigadores capaces de ampliar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas.
2. Se fomentará que la actividad educativa en las instituciones esté centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de la vida.
3. Se promoverá la cooperación internacional para coadyuvar al desarrollo de las instituciones de este tipo educativo.
4. Se impulsará el desarrollo y consolidación de las instituciones públicas de educación superior.

3.4.7 Objetivo particular: Fomentar que las instituciones de educación superior Apliquen enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje.

- A. Promover en las IES el desarrollo y la operación de proyectos que tengan por objeto incorporar enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los estudiantes de aprender a lo largo de la vida y consideren:

- La vinculación de la formación del estudiante con el campo respectivo y generación del conocimiento.
 - El dominio de lenguas extranjeras, principalmente del inglés.
 - El desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje apoyados en las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- B. Apoyar los procesos de reforma académica en curso y alentar nuevas acciones en esta dirección.
- C. Impulsar programas de capacitación permanentes para profesores, en la operación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe señalar que el haber realizado un análisis breve de la situación actual y objetivos respecto a las condiciones que se viven en la educación superior en específico para esta investigación y la visión en el futuro, da la pauta para llevar a cabo un diagnóstico en la UTN específicamente para obtener información por una parte de las acciones y reflexiones de los docentes con el proceso de evaluación por parte de los alumnos y como inciden estos resultados en la calidad educativa y por otro lado conocer la expectativa de los docentes en el futuro.

3.5 Programa Sectorial de Educación (2007-2012)

El Programa Sectorial de Educación, que aquí se presenta ha sido elaborado por la Secretaría de Educación Pública como el resto de los programas considerando como punto de partida una visión al 2030. Los lineamientos establecido están apegados a la Ley de planeación y vinculado al Plan Nacional de Desarrollo.

En este Programa se analizaron los objetivos, estrategias y acciones que contribuyen a logro de las metas con relación a elevar la calidad educativa en educación superior (pp.13-63)

1. Objetivo

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

Estrategia

Fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico.

Líneas de acción

- Apoyar los programas de capacitación, formación continua y superación académica de los profesores de asignatura, incluidos los estímulos correspondientes.
- Aumentar las plazas y apoyos destinados a la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo con perfil deseable, es decir, con la capacidad de realizar con alto desempeño las funciones básicas de docencia generación y aplicación innovadora del crecimiento, tutoría y gestión académico administrativa.
- Promover la renovación de las prácticas docentes, establecer incentivos a la innovación educativa y favorecer el establecimiento de un sistema de evaluación y certificación de profesores.

- Propiciar el desarrollo de la carrera académica, revisar de manera integral las condiciones laborales y los estímulos al personal académico y diseñar mecanismos para hacer posible la recuperación de su salario.
- Fortalecer en esas instituciones la vinculación entre la investigación y la docencia, así como los mecanismos que aprovechan los avances y resultados de la investigación científica y tecnológica en el trabajo docente y en la formación de los profesores.

2. Objetivo

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

Estrategia

Promover que los estudiantes de las instituciones de educación superior desarrollen capacidades y competencias que contribuyen a facilitar su desempeño en los diferentes ámbitos de sus vidas.

Líneas de acción

Fomentar el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes en todas las instituciones y programas de educación superior.

Alentar que estas instituciones desarrollen en los estudiantes capacidades para la vida, actitudes favorables para “aprender a aprender” y habilidades para desempeñarse de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

Apoyar programas que combinen periodos de estudio y de trabajo y fomenten la realización de estancias y prácticas profesionales de los estudiantes en empresas e instituciones.

Algunos de los temas transversales de evaluación del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, son los siguientes:

Adecuar e instrumentar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa que se convierta en insumo de los procesos de toma de decisión en el sistema educativo y la escuela, cuyos resultados se difundan ampliamente entre la sociedad en general.

- Realizar evaluaciones que empleen instrumentos y metodologías que permitan hacer mediciones validas y confiables de la calidad del sistema educativo mexicano.
- Diseñar, construir y validar indicadores confiables sobre el desempeño del sistema educativo, integrando resultados de evaluaciones de aprendizaje, recursos, procesos y contexto social.
- Evaluar los recursos humanos, materiales y organizativos con que cuentan las escuelas, así como los procesos escolares y de aula.

Articular y consolidar el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación y sus organismos especializados.

- Establecer mecanismos eficientes y ágiles de coordinación de los organismos e instancias involucradas, tanto en la evaluación externa y acreditación de las instituciones de educación superior y de sus programas, como en la evaluación del desempeño del personal académico y de los estudiantes.

- Institucionalizar la formación, capacitación y actualización de los profesionales que realizan las tareas de evaluación externa y acreditación de los programas de educación superior.

- Promover reformas al marco jurídico para contribuir a dar objetividad y confiabilidad a los procesos de evaluación, acreditación y certificación.

CAPÍTULO 4

***DE LA EVALUACIÓN DEL
DESEMPEÑO DOCENTE EN
EDUCACIÓN SUPERIOR AL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS
DOCENTES***

4.1 Antecedentes y acepciones del término evaluación educativa

De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987) “la evaluación y la evaluación educativa puede ser clasificada en cinco períodos: pre-tyleriano, tyleriano, de la inocencia, del realismo y del profesionalismo” (pp. 92-95), a continuación presentamos cada uno de éstos.

En el *período Pre- tyleriano*: el hecho de evaluar individuos y programas apareció, como mínimo en el año 2000ac., cuando algunos oficiales chinos dirigieron unas investigaciones de los servicios civiles. Pero en los últimos años del siglo pasado, empezó a crearse la acreditación para las instituciones educativas y programas en los Estados Unidos, desde entonces el programa de acreditación se ha convertido en uno de los principales medios para evaluar los procesos educativos. Una aproximación aún mayor a la educación se produjo, en los primeros años del siglo pasado, con la aparición de los test estandarizados. Este acontecimiento forma parte de un gran esfuerzo que pretendía que la educación fuera más eficiente para un mayor número de estudiantes pudieran utilizar los recursos disponibles en las escuelas.

Tyleriano: en los primeros años de los 30's, Tyler acuñó el término evaluación educacional y publicó una renovada visión del currículo y evaluación. La principal característica de su método era que se centraba en unos objetivos claramente fijados. De hecho definía a la evaluación” como algo que determinaba si habían sido alcanzados ciertos objetivos”. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Desde el momento en que la evaluación Tyleriana incluía comparaciones internas entre los resultados y los objetivos, ya no necesitaba incurrir a costosas y problemáticas operaciones entre los resultaos y objetivos.

De la inocencia: para la sociedad americana. Los últimos años de la década de los 40's y la década de los 50's fue un tiempo para olvidar la guerra, dejar atrás la depresión, crear y desarrollar aptitudes, adquirir recursos y disfrutar la buena vida por eso nos

referimos a este periodo como la época de la inocencia o de la responsabilidad social. Durante este periodo las evaluaciones educacionales dependían, como ya lo habían hecho antes, sobre todo de los límites de los distritos escolares locales. Las escuelas dependían del interés y de la habilidad local para poder hacer o no una evaluación. Las agencias federales y estatales aún no estaban demasiado introducidas en el campo de la evaluación de los programas.

Del realismo: la época de la inocencia terminó en los años de los 60's, con el auge de las evaluaciones de proyectos de currículos a gran escala, financiadas por estamentos federales, los educadores se encontraron durante este periodo, que ya no podían hacer evaluaciones a su antojo. Y que los futuros progresos de las metodologías evaluativas deberían estar relacionados con conceptos como utilidad y relevancia.

Del profesionalismo: En 1973, el campo de la evaluación empezó a cristalizar y a emerger como una profesión diferenciada de las demás. El campo de la investigación avanzó considerablemente ya como profesión (Stufflebeam, 1987).

Una vez conocidos los antecedentes de la evaluación y evaluación educativa se enumeran las definiciones en torno al concepto.

- 1) La evaluación es un proceso temporal que requiere para un mismo objeto múltiples cuestionamientos, generalmente heterogéneos, si no es que contradictorios. Evaluar está ligado a la facultad de discernir, reconocer, diferenciar, distinguir, juzgar, apreciar, estimar, envolverse, y somos progresivamente llevados a elaborar muy temprano, individual y colectivamente, las prácticas evaluativas. (Ardoino, 1976. Citado por Rueda, 2008, pp. 23-33).
- 2) Evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un

juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones (De la orden, 1987).

- 3) La evaluación educativa, es un concepto de las políticas públicas. Durante los últimos veinte años ha estado presente el Sistema Educativo Mexicano y se ha conocido al concepto calidad de la educación. “A la evaluación se le concibe como indispensable y previa a toda acción conducente a elevar el nivel de calidad de la educación” (De la Garza, 2004, p. 807).

Una vez realizado lo anterior, el evaluador está en posibilidad de hacer, en un segundo momento, un juicio sobre el valor del objeto evaluado. El proceso de evaluación real es complejo y no se ajusta a una mera deducción a partir de ciertos estándares; más bien se trata de un proceso dialéctico entre principios abstractos y ejemplos concretos, en donde quien evalúa verifica sus juicios contra aquellas situaciones particulares en las que se siente confiado de conocer sus resultados.

El autor establece que los estándares pueden estar en conflicto unos con otros, y será necesario balancearlos así como establecer precedencias relativas entre ellos, algunas veces de manera intuitiva. Cuando el evaluador es distinto al que toma las decisiones, hay otro factor que interviene: la credibilidad. La preocupación del tomador de decisiones no es sólo atender al grupo de comparación y a los estándares, y como éstos son pesados relativamente entre sí, sino también si los hechos son reales y si están presentados por el evaluador en forma correcta.

La evaluación educativa es considerada como un referente de las políticas actuales de la educación superior, ya que forma parte de los procesos de planeación impulsados por los programas de los organismos del gobierno vinculados al sector.

- 4) La evaluación educativa es un proceso que, en parte, ayuda a determinar si lo que se realiza en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético, con estos fines. Que hay diversidad de versiones de valor es

indudablemente verdad. Éste es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina. Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios han de ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando. (Eisner, 1985, p. 573).

La sistematización de las definiciones y el análisis de éstas nos permiten deducir que el propósito más importante de la evaluación es responder a los requerimientos de información de los instrumentos, particularmente, en aquéllos que tomen en cuenta las variadas perspectivas de sus miembros. Como es el caso de las instituciones educativas. La intención es incrementar la utilidad de los resultados y la toma de decisiones. La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por mencionar algunos.

Antes de iniciar con el significado de calidad educativa, es importante referirse al término evaluación como una actividad que se lleva a cabo de forma cotidiana, en todos los ámbitos, se requiere para conocer la situación o el estado de otra actividad para verificar si se cumple con requisitos, características o lineamientos, o bien los llamados estándares, parámetros e indicadores establecidos por otros, para lograr una retroalimentación e iniciar el proceso nuevamente de la evaluación, revisión, supervisión u otro término.

La evaluación es un componente estructural de toda actividad humana intencional, como la educación. Actualmente, la mayoría de los sistemas educativos desarrollan evaluaciones que permiten todos los sectores (alumnos, profesorado, planes de estudio, área administrativa, etc.), áreas de centro escolar (ambiente educativo, organización, entorno) y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados. Lo cual propicia el perfeccionamiento de su labor cotidiana.

4.2 Fuentes y Formas de Evaluación de la Docencia Universitaria

Las formas de evaluación de la docencia universitaria más utilizadas son el juicio de los estudiantes, la opinión de colegas y superiores académicos, la medida del rendimiento académico de los alumnos y la productividad investigadora, tanto en términos de cantidad como de calidad. (De la Orden, 1990, pp.15-20).

4.2.1 Rendimiento de los estudiantes

El eje central del proceso educativo en cualquier nivel es el alumno. Por ello, una de las formas de evaluar al profesor es determinar si el estudiante alcanza los objetivos que se propone el profesor. La docencia universitaria debe ser no el conocimiento profundo de un aspecto determinado, sino más bien una introducción a los contenidos de esa materia. El profesor se convierte en este caso en un facilitador de las formas de llegar a esos contenidos. De esta forma si el rendimiento de los alumnos es elevado es decir, existe un cambio positivo entre el rendimiento inicial del alumno y su rendimiento final se tendrá que la labor del profesor ha sido positiva, en cambio, si el profesor no es eficaz, tendrá que entre las dos mediciones existe una diferencia negativa.

Sin embargo, “la utilización de las medidas de rendimiento de los estudiantes, como forma de evidencia de la calidad docente es un tema muy polémico, cuestionándose cómo son y qué miden los exámenes” (Tejedor, 1987, pp. 337-362).

Sus ventajas generales pueden resumirse en las siguientes (Fernández, 1991, p. 17)

- a) uno de los objetivos primordiales de la enseñanza es lograr un aprendizaje,

- b) el rendimiento es el fruto de la ejecución del profesor, la medida utilizada y las características propias del estudiante,
- c) utilizada de la forma adecuada sirve tanto para la evaluación formativa como para la sumativa.

En el rendimiento de los estudiantes están interviniendo una serie de variables; como indica De la Orden (1990), la calificación de los estudiantes es una función de:

- o las características de los estudiantes.
- o las condiciones de enseñanza (tamaño clases, tipo de disciplina, carácter obligatorio y optativo de la misma, ciclo y curso que imparte, etc.)
- o características del profesor (experiencia docente, producción investigadora, amplitud y profundidad de conocimientos y métodos de enseñanza).
- o personalidad

Dentro de la investigación del rendimiento como producto educativo y como forma de evaluación del profesor, Tejedor et al. (1990) diferencia varias tendencias (pp.337-362), tales como las siguientes:

- a) la que relaciona destrezas o capacidades del profesor como variable independiente y el rendimiento de los estudiantes como variable dependiente;
- b) la variable dependiente es el alumno y dos variables independientes, estructurales y dinámicas, o bien una variante, con variables situacionales y
- c) relaciones entre rendimiento de los alumnos y variables antecedentes de la actuación del profesor.

De igual forma, subraya que la evaluación de profesores será deficiente si se usa como único criterio el rendimiento final de los estudiantes. Se concibe como necesaria

la ampliación de los campos de referencia, las medidas indirectas de la competencia docente.

Estas evidencias también pueden ser utilizadas como formas de validación de la Encuesta de Estudiante (EE), en el sentido que si las EE correlacionan positivamente con el rendimiento de los alumnos han valorado en el sentido correcto al profesor. Existen multitud de estudios sobre el análisis de las relaciones de las EE con el rendimiento, centrados básicamente sobre una valoración global o bien sobre dimensiones puntuales de los cuestionarios considerados.

Cohen (1980) y Feldman (1989) realizan metaanálisis sobre EE aunque como señala Feldman, no es un intento de validar EE específicas. Así Cohen encuentra que la correlación media entre la valoración global de la docencia en los cuestionarios y el rendimiento de los alumnos en 40 estudios y 67 cursos fueron de 0.43. De esta forma, señala que “los resultados sugieren que algunos aspectos de la docencia medida por las EE, están más relacionados con el aprendizaje que otros” (p.13).

4.2.2 Evaluación por iguales

La evaluación por iguales es una forma de evaluación en la que los profesores compañeros del profesor que va a ser evaluado puntúan diferentes aspectos de su docencia. Esta evaluación puede darse de diferentes formas, desde valoraciones subjetivas a la utilización de escalas y baremos, aunque normalmente se utilizan ítems generales. Ello implica que necesitan en algún caso asistir a las clases que imparte, y conocer bien las asignaturas que le corresponden, así como otros aspectos docentes: por lo que las connotaciones son evidentes, desde que el profesor va a ser evaluado por compañeros que pueden o no ser conocidos, hasta aspectos de conocimiento de la materia, utilización de materiales, etc. Que no siempre son iguales entre las diferentes carreras.

“La evaluación por iguales es especialmente útil para evaluar algunos aspectos como la labor investigadora, profesionalismo del profesor o su dominio de la asignatura, especialmente en lo referente al bagaje de conocimientos que posee y a su preparación científica y pedagógica” (Tejedor, 1990).

“Los colegas son buenos analistas y potenciales jueces” (Escudero, 1991, pp. 5-59) de:

- a) la calidad académica del curso;
- b) la calidad y contenido de los materiales didácticos y
- c) la vitalidad académica del equipo de profesores.

No obstante, en algunos estudios se pone de manifiesto que la evaluación por parte de los colegas es la menos crítica de las posibles evaluaciones. Los compañeros puntúan más alto a los profesores comparando con los decanos o con las evaluaciones de los estudiantes cuando se evalúan unos a otros simultáneamente.

Uno de los puntos que se objeta a la evaluación por iguales es que únicamente los colegas con excelentes publicaciones y experiencia están calificados para evaluar la docencia de sus iguales (Deming, 1972; Braskamp 1984), aunque Aleamoni y Yimer (1973) encuentran que la correlación entre productividad y evaluación por colegas es de 0.07, y la relación de las EE y productividad del profesorado es de -0.04; sin embargo, las correlaciones entre EE y colegas es de 0.70.

En la experiencia de la Universidad de Cincinnati Grasha (1977), “se desarrolló la noción de triadas de compañeros, donde tres profesores iban juntos y compartían materiales y objetivos, se visitaban mutuamente las clases y realizaban sugerencias entre ellos “. Critican las evaluaciones por iguales por fallar en controlar los errores de muestreo, lagunas en definiciones operativas, distorsiones por razones políticas o emotivas, efecto de halo e interacciones observador - observado, así como las

interacciones entre el observador y el profesorado como uno de los puntos más criticables de estas evaluaciones.

Otro aspecto que ha sido criticado es que los cuestionarios de iguales se alejan de los comités de personal, Centra et al. (1987); en algunos sitios los miembros más antiguos del departamento consultan con sus directores, aunque no existen evidencias de que los miembros del profesorado quieran visitarse unos a otros las clases con propósitos evaluativos, por falta de tiempo o por considerar estas visitas como promotoras de relaciones adversas sin beneficio personal. Indica que algunos expertos han opinado que por la experiencia en las diversas áreas de contenido, los colegas estarían en mejor posición para dar valoraciones válidas sobre la docencia universitaria, con un claro propósito formativo”.

Existe una serie de aspectos que pueden mejorar la evaluación por iguales (De la Orden, 1990, p.11).

- definición operativa de las variables y dimensiones a evaluar.
- establecimiento de normas y baremos precisos de clasificación.
- introducir la observación sistemática de la actuación del profesor en situaciones académicas reales o simuladas, para valorar aquellas variables difícilmente objetivables.

Sin embargo, la popularidad de las evaluaciones por iguales no es excesiva, en general, se tiende a preferir otras formas de valuación en vez de las evaluaciones por iguales.

4.2.3 Autoevaluación

La autoevaluación del profesor se utiliza en multitud de instituciones. Podemos diferenciar entre autoevaluación como forma de recogida información para la evaluación del profesorado y la autoevaluación con propósitos de feedback y mejora docente.

Así, Barber (1990) “proporciona un listado de instrumentos de autoevaluación del profesor extraído de 269 trabajos” (pp. 216-228), en tal caso de los siguientes:

- *Feedback de cintas de video o de audio*: incluye la grabación de un episodio docente en directo con el fin de automejora. Presenta el problema de que el profesor puede no saber qué es lo que se busca en la grabación. Para ello se han desarrollado algunas técnicas (Carroll, 1981, p.183), de:
 - a) microenseñanza.
 - b) recuerdo de proceso interpersonal
 - c) análisis de interacción
- *Cuestionario de autoencuesta (autovaloraciones)*: Es un instrumento escrito que requiere al profesor autovalorarse en una serie de habilidades docentes del cuestionario (Carroll, 1981, p.183).
- *Autoinformes*: como los anteriores en los que hay cuestionario preparado por el profesor. Normalmente utiliza un formato de cuestiones abiertas. (Carroll, 1981, pp. 185).
- *Autoestudio de materiales*: Son programas diseñados para que el profesor pueda individualmente evaluar y analizar su estilo docente, además de investigar técnicas o materiales alternativos (Braskamp, 1985).
- *Modelado*: Consiste en la observación de ejemplos docentes de alta calidad con el fin de imitarlos.

- *Observación por un extraño objetivo:* Se realiza la observación con un agente externo que almacena sus observaciones, que luego son analizadas por el profesor.
- *Cuestionario:* Normalmente se rellenan por los alumnos, que en su utilización de autoevaluación es el profesor el que analiza los resultados.
- *Entrevistas:* Con frecuencia se realizan con alumnos o exalumnos por el propio profesor.
- *Utilización de un consultor externo, experto o colega:* Utilizan la asistencia de un consultor o un experto. El consultor no realiza la evaluación: simplemente le ayuda al evaluado en su autoevaluación.
- *Comparaciones con estándares:* Implícita en cualquier forma de evaluación. Sin embargo, se menciona especialmente la comparación de la ejecución de los profesores en el cumplimiento de sus obligaciones con algunos aspectos como descripciones de trabajo, fines escritos que se han autoimpuesto, etc.

Si el objetivo de la evaluación es la apreciación y la motivación, un autocuestionario puede ser la herramienta más creíble e influyente de que se dispone (Rippey, 1981), además de ser la única oportunidad que tiene el profesor de opinar lo que piensa sobre su efectividad (Braskamp, 1984) y que puede utilizar tantas veces como considere necesario. También puede ser el más sospechoso de ofrecer puntuaciones más altas; sin embargo, muchos estudios señalan que las puntuaciones que se obtienen con las autoevaluaciones se aproximan a los obtenidos por otras formas (Braskamp y Marsh 1979).

De igual forma, se encuentra “que los profesores tienden a valorarse más alto de lo que indican los estudiantes, por lo que la correlación entre ambas formas de evaluación es baja”, Centra, (1973) y Copeland, (1977). Del mismo modo, la correlación entre las autoevaluaciones y otras fuentes como los compañeros y administradores, es muy próxima a cero, mientras que estas últimas y las de los estudiantes correlacionan significativamente entre sí.

La autoevaluación ha tenido un amplio impacto como técnica evaluativa y entre sus funciones puede servir para aumentar la automejora, sensibilizando al profesor hacia el interés de los demás, captando indicaciones no explícitas de la conducta y de las necesidades de los demás, sin embargo, su peso dentro del sistema de evaluación puede ser variable, desde un gran peso hasta una presencia prácticamente testimonial.

Tejedor (1991) señala tres modalidades del autoinforme que pueden ser incorporadas al proceso de evaluación:

- a) respuesta del profesor al mismo cuestionario de alumnos.
- b) respuesta del profesor a un cuestionario especialmente diseñado (autoinforme de contexto)
- c) respuesta del profesor a la valoración de los estudiantes.

De igual forma, señala las virtudes de cada uno de ellos y su posible implementación en los sistemas de evaluación, subrayando su utilidad en la planificación de actividades formativas.

Barber (1990) señala algunas de las limitaciones de la autoevaluación:

- o falta de objetividad.
- o falta de exactitud y fiabilidad; no es una medida con sentido de la competencia o del rendimiento.
- o los sujetos tienden a autovalorarse como eficientes.
- o la evaluación puede convertirse en una forma de autojustificación.
- o los profesores medios tienden a ser menos exactos que los mejores.
- o dificultad en cuantificar la mejora.
- o tendencia en focalizar en aspectos de forma (peinado, gestos) antes que en la materia, cuando se utiliza el video.

Se han descrito diferentes sistemas de autoevaluación, que se pueden y de hecho se utilizan conjuntamente con otros sistemas de evaluación como la evaluación por expertos o la evaluación por iguales y que se han implementado en los sistemas de evaluación del profesorado de algunas universidades.

La fiabilidad y la validez de las autoevaluaciones puede ser mejorada mediante (1) tecnología (audio, video) (2) restringido la observación a características menos subjetivas y (3) guiando y entrenando al profesor en métodos sistemáticos.

“La autoevaluación es prácticamente inevitable y debe intentar que se aumente su fiabilidad y validez mediante un entrenamiento adecuado de todos los profesores – aspecto éste que no se realiza en muchos entornos – e intentar que las características a evaluar sean lo más claras y unívocas posible” Rippey (1981).

4.2.4 Evaluación por expertos

La evaluación por expertos es otra posible fuente de información para la evaluación del profesorado universitario. Uno de los aspectos que es necesario para que esta fuente realmente efectiva es la reconocida solvencia de ese grupo de expertos por todos los sectores de la institución que se va evaluar. Los expertos pueden ser de dentro de la propia institución o de fuera, aunque existe cierto consenso en que sean externos a la institución a evaluar para garantizar la objetividad de sus evaluaciones. (De la Orden, 1990, pp.11-29)

4.2.5 Evaluación por administradores o superiores

Este tipo de evaluación se basa en la evaluación del profesor por parte de los directores de departamento, decanos, administradores, etc.

Sin embargo, McNeil y Poham (1973) señalan que las evaluaciones administrativas tienen efecto de halo, lagunas en definiciones operativas, constructos vagos, fallos en el control de la muestra de la conducta del profesor, y efecto del observador en la conducta del profesor. Realizan un estudio con cuestionarios de administradores, colegas, estudiantes y autovaloraciones en el que confirman la hipótesis de puntuaciones globales de efectividad desde diferentes puntos de vista, siendo la fiabilidad adecuada para todos los grupos y se acumuló evidencias para la validación del constructo, recomendando que se debe hacer un mayor esfuerzo en la obtención de puntos de iguales y administradores, y todas estas evidencias deben ser analizadas por separado.

4.2.6 Formas de evaluación del profesor por parte de los alumnos.

Existen cuatro formas de recoger la información generada por los alumnos: el rendimiento, los cuestionarios de opinión, la entrevista y los comentarios abiertos. La forma más utilizada de recogida de información son los cuestionarios de evaluación del profesorado por parte de los estudiantes. La de rendimiento de los alumnos ya ha sido expuesta anteriormente, por lo que el análisis se centra fundamentalmente sobre los cuestionarios de opinión.

Cuestionarios de opinión

“La mayoría de los cuestionarios piden a los alumnos que evalúen al profesor en determinados rasgos que se consideran relevantes para la enseñanza, incluyendo en ocasiones ítems de naturaleza abierta” (Tejedor, 1987).

Existen diferentes recomendaciones para la elaboración de los cuestionarios

- a) el cuestionario debe ser corto, no mayor de una página, no más de 12 preguntas son necesarias para cubrir las áreas que los estudiantes puedan evaluar. Las formas cortas son menos fatigosas para el estudiante, que debe llenar muchos cuestionarios por semestre.

- b) oportunidad para flexibilidad e individualización.

- c) el cuestionario debe incluir preguntas que estén dentro del panorama del curso y de la experiencia del estudiante. Hay cinco áreas en las que los estudiantes pueden responder adecuadamente a las preguntas de los cuestionarios debido a su contacto con el profesor, cada una de ellas debería estar representada por al menos una pregunta:
 - o métodos pedagógicos.
 - o equidad.
 - o interés del profesor por el estudiante.
 - o interés del profesor por la materia.
 - o juicios normativos del profesor (cuestiones globales)

- d) instrucciones claras.

El cuestionario de valoración en general se basa en que el estudiante da su opinión a partir de una escala numérica. Braskamp et al. (1984), proporcionan una división que resume Fernández (1991) de la siguiente manera:

- o escala global. Incluye áreas principales de docencia encontradas mediante la investigación, normalmente mediante el análisis factorial. Aunque no se trata de una escala continua, se asume como tal. Es la más utilizada. Como

ejemplo puede servir el utilizado por la Universidad de Valencia durante el curso de los años (1988 y 1989) como se muestra en el cuestionario 4.1.

- escala basada en Metas. Consisten en los progresos del estudiante en áreas determinadas (conocimientos, etc.). a la vez se valora al profesor en las mismas metas para poder comparar resultados, Hoyt y Cashin, (1977), como se muestra en el cuestionario 4.2.
- sistema Cafetería. Consiste en un banco de ítems entre los que un profesor puede elegir un porcentaje variable en función de la institución del total para su utilización fundamentalmente formativa. Utilizan este sistema por ejemplo la Universidad de Purdue, la de Michigan o la de Illinois, como se muestra en el cuestionario 4.3.

Fernández (1991) incluye la clasificación de cuestionarios atendiendo al tipo de ítems (por tanto a la generalidad de su uso), no a su contenido, y que la resume de la siguiente forma:

1.- Cuestionario para todos los instructores en todas las asignaturas

(ver cuestionario 4.1).

2.- Cuestionario con ítems prefijados e ítems a elegir (ver cuestionario 4.2).

3.- Seleccionando los ítems de un grupo de ellos (Sistema de Cafetería)

(ver cuestionario 4.3).

4.- Cuestionario para un solo profesor en una asignatura determinada

(ver cuestionario 4.4) su único fin es el formativo.

5.- Selección del formato, no de los ítems (como ejemplo serviría cualquiera de los cuestionarios ilustrados, siempre que no puedan modificarse).

Miller (1987) reseña cuatro alternativas básicas para los sistemas de evaluación por estudiantes. Estos son:

1. Un solo cuestionario que se utiliza para todos los estudiantes en todos los cursos. Ello ofrece simplicidad, comparabilidad entre unidades, imparcialidad y datos de evaluación fundamentalmente sumativa, aunque en ocasiones puede permitir flexibilidad, individualización y evaluación formativa.
2. En el otro polo del continuo estaría el “no sistema”, en el que hay muy pocos procedimientos o políticas para usar o reportar los resultados de la evaluación. Ello permite el máximo grado de flexibilidad, individualización y evaluación formativa, aunque permite el mínimo nivel de evaluación sumativa.
3. El enfoque “cafetería” desarrollado por la Universidad de Purdue durante los años setenta es, como se ha dicho, un catálogo de ítems del que el profesor puede seleccionar para crear un cuestionario de evaluación. Sus ventajas son la gran flexibilidad, individualización y algunos datos estadísticos de comparación, siendo sus desventajas el costo, la complejidad y unos datos de limitado uso sumativo.

Un sistema modificado de “cafetería” consiste en tener una sección estándar de ítems aplicable a todos los cursos e instructores, con una sección de ítems opcionales que son elegidos por los profesores individuales. Este enfoque permite flexibilidad, individualización, asistencia en la evaluación formativa además de proporcionar evaluación sumativa para otros fines.

Un cuarto enfoque lo proporciona el sistema de Evaluación docente de la Universidad de Washington, en el que se elaboran seis formas diferentes para proporcionar información diagnóstica para seis tipos de cursos: cursos grandes, cursos pequeños de discusión, seminarios, cursos de resolución de problemas, cursos de adquisición de habilidades y secciones. Este enfoque permite adaptar el cuestionario a la forma

docente, así pueden ajustarse necesidades sumativas de tipo organizativo. Sin embargo, no permite flexibilidad o individualización.

Los ítems están derivados de los resultados de las investigaciones sobre efectividad docente y esencialmente derivados del paradigma proceso-producto (Tejedor et al., 1987). En cuanto al grado de especificidad de los ítems, estos pueden ser:

- **Globales**, con una función esencialmente sumativa, ítems de alta inferencia ya que el estudiante debe generalizar sobre su experiencia y suelen evaluar globalmente al profesor, sobre su experiencia en el curso o a la asignatura en general, incluyendo estos reactivos:
- **Conceptos Generales:** Su grado de inferencia es algo menor y se refiere esencialmente a áreas de instrucción.
- **Específicos:** Son preguntas concretas a temas determinados, que requieren una inferencia menor por parte del alumno. Tienen un alto componente formativo.
- **Las escalas utilizadas suelen ser tipo Likert de cinco puntos**, que es considerada como más sencilla de completar y más fiable, aunque puede sesgar inconscientemente al estudiante hacia una puntuación alta (Miller, et al. 1987); no obstante, en ocasiones se utiliza la de siete puntos, que requiere un juicio más exacto por parte del estudiante.

Cuestionario 4.1. Valoración global de la docencia.

Cuestiones	Señala con una "x" la casilla correspondiente				
	1	2	3	4	5
1. Asiste a clase y si falta lo justifica					
2. Es puntual					
3. Cumple con sus obligaciones de atención a estudiantes					
4. Parece que sabe mucho y que está al día					
5. Cuando introduce conceptos nuevos, los relaciona, si es posible, con los ya conocidos					
6. Nos ayuda a relacionar los contenidos de la asignatura con otros de la carrera					
7. Explica con claridad los conceptos comprendidos en cada lección					
8. En sus aplicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes					
9. La estructura de la clase es clara, lógica y organizada					
10. El tiempo está bien equilibrado por temas dando más a los más complejos y menos a los más simples					
11. El profesor utiliza en sus clases los medios y material didáctico necesarios para ayudar a comprender lo explicado					
12. El profesor clarifica cuales son los aspectos más relevantes y cuales accesorios					
13. Responde con precisión a las preguntas que se le hacen					
14. Transmite la importancia y utilidad que la asignatura tiene para el posterior desarrollo profesional					
15. Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones					
16. El profesor nos motiva a que participemos activamente en el desarrollo de la clase					
17. La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontanea					
18. Es respetuoso con el estudiante					
19. Es respetuoso con el uso de las dos lenguas oficiales de nuestra Comunidad					
20. Es accesible y está dispuesto a ayudar					
21. El profesor nos motiva a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos					

22. Se interesa por mejorar su calidad docente					
23. La bibliografía que da el profesor está disponible					
24. El profesor recomienda un material de estudio adecuado					
25. El programa está actualizado					
26. En general el contenido del temario se ajusta a la realidad del tiempo de clase					
27. El sistema de evaluación es adecuado					
28. El profesor explica el por qué de la clasificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error					
29. La nota refleja bien nuestro nivel					
30. La evaluación se ajusta a los contenidos impartidos en clase					

Nota: La escala de respuestas va de 5 (muy de acuerdo, siempre) a 1 (muy en desacuerdo, nunca) (Tomado de Fernández, 1991).

Cuestionario 4.2, Valoración de la docencia del sistema basado en metas

Describe la frecuencia de los procedimientos de tu profesor, utilizando esta escala:

1- Casi nunca; 2- raras veces; 3- a veces; 4- frecuentemente; 5- Casi siempre

El instructor	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Promueve la discusión profesor- estudiante (opuesto a la mera respuesta). 2. Sabe cómo hacer que los estudiantes respondan a sus propias preguntas. 3. Anima a los estudiantes a expresarse libremente y abiertamente. 4. Parece entusiasmado con la materia. 5. Promueve cambios para encontrar nuevas situaciones. 6. Pone exámenes que piden memorización innecesaria. 7. Habla con expresividad y cambios en el tono de voz. 8. Demuestra la importancia y significado de la materia. 9. Hace presentaciones secas y pesadas. 10. Aclara la adecuación de cada tema a la asignatura. 11. Explica las razones de criticar el mal rendimiento. 12. Pregunta cuestiones que no están claras. 13. Anima los comentarios de los estudiantes aun cuando sean incorrectos. 14. Resume el material para retenerlo mejor. 15. Estimula el esfuerzo intelectual más que otras asignaturas. 16. Clarifica los objetivos de la asignatura. 	<p>En las siguientes preguntas compara esta asignatura con otras de este centro, utiliza este código: 1- mucho menos que en la mayoría; 2- menos; 3- por igual; 4- más que la mayoría; 5- mucho más.</p> <p style="text-align: center;">La asignatura</p> <ol style="list-style-type: none"> 31. Cantidad de lectura. 32. Cantidad de trabajo (sin la lectura). 33. Dificultad de la materia. 34. Grado de cohesión de la materia. 35. He trabajado más que la mayoría de asignaturas. 36. Tenía muchas ganas de tener esta asignatura. 37. Me gustaría coger otra asignatura de este profesor. 38. Como resultado de esta asignatura tengo sentimientos más positivos hacia este campo de estudio.

<p>17. Explica claramente y las explicaciones son exactas. 18. Relaciona la materia con situaciones reales. 19. Pregunta cuestiones en el examen detalladas sin motivo. 20. Presenta ideas estimulantes del tema.</p> <p>De cada uno de los objetivos listados a continuación, valora tu progreso en esta asignatura comparándola con otras cursadas en este centro. Mi progreso ha sido: 1- muy bajo (menor del 10% con las otras); 2- bajo (casi el 20%); 3- medio (el 40%); 4- alto (el 60%); 5- muy alto (casi el 100%)</p> <p style="text-align: center;">Progreso en:</p> <p>21. Ganar conocimiento concreto al tema. 22. Aprender principios fundamentales, generalizaciones o teorías. 23. Aplicar el material para tomar decisiones. 24. Desarrollar destrezas profesionales específicas relacionadas con la asignatura. 25. Aprender como los profesionales avanzan en el conocimiento.</p> <p>26. Desarrollar capacidades creativas. 27. Desarrollar el sentido de responsabilidad. 28. Mayor comprensión de otras actividades. 29. Destrezas de expresión oral y escrita. 30. Descubrir las aplicaciones del material para comprenderme.</p>	<p>39. Deja este espacio en blanco. Sigue en A</p> <p>A - Sombrear el espacio 5 de la hoja</p> <p>Para las seis preguntas siguientes, B-G, indica con que exactitud describe cada uno de los juicios a los estudiantes de la clase sombreando el espacio adecuado;</p> <p>1- totalmente falso; 2- más falso que verdadero; 3- en medio; 4- más verdad que falso; 5- totalmente cierto.</p> <p>B - Los estudiantes de la clase están enfadados con las notas.</p> <p>C – Los estudiantes de la clase aprenden de los errores.</p> <p>D – Los estudiantes de la clase se responsabilizan de su propio aprendizaje.</p> <p>E – Los estudiantes de la clase piensan que están perdiendo el tiempo.</p> <p>F – Los estudiantes de la clase se aburren.</p> <p>G – Los estudiantes de la clase tienen discusiones interesantes y útiles.</p>
--	--

Nota: (Tomado de Fernández, 1991).

4.2.7 Entrevista

Una segunda forma de evaluación del profesor por parte de los estudiantes son las entrevistas. En general, esta forma de recogida de información se dirige tanto a la asignatura como al profesor, por lo que tendrá utilidad tanto sumativa como formativa. Su utilización se basa en general en una guía de entrevista o cuestionario realizado

especialmente para ese uso en el que un coordinador (a menudo uno de los profesores) se entrevista normalmente con un grupo de alumnos más o menos reducido y, a partir del cuestionario de entrevista, va generando preguntas y recogiendo las respuestas de los estudiantes. Para ello utiliza tanto preguntas cerradas como abiertas, por lo que se convierte en un buen instrumento sobre todo para la evaluación formativa, al poder determinar en cada momento la importancia de cada una de las preguntas.

Por otro lado, es el coordinador el que decide en todo momento si debe emplear preguntas abiertas, oscilando por tanto desde una entrevista estructurada a una no estructurada en función del desarrollo de la entrevista en grupo. No obstante, puede desarrollarse una entrevista individual dependiendo del tipo de información que se quiera recabar (Braskamp et al.1984). En general, se trata de entrevistas semiestructuradas con preguntas básicas sobre “los conocimientos, el estilo de exposición, carácter de los exámenes, grado de organización de las exposiciones que el profesor muestra en las clases” (Aparicio, 1982, p. 13).

Una de sus desventajas es el elevado costo de su aplicación, ya que una entrevista suele durar entre veinte o treinta minutos y debe ser conducida por una persona diferente al profesor evaluado, bien sea otro profesor, bien otra persona conveniente preparada.

En este método se pregunta a los estudiantes una serie de cuestiones abiertas sobre profesores y cursos. Los comentarios son muy útiles a nivel formativo.

El evaluador, dada la dificultad de analizar los datos, suele entregarlos al profesor sin analizar. Lo más frecuente es integrarlos en cuestionarios con ítems objetivos o preguntas cerradas.

Cuestionario 4.3 Valoración de la Docencia según el sistema de Cafetería

(Continúa en la página siguiente).

Hoja 1

1. Cuando te inscribiste ¿Cuál era tu opinión sobre + & - Instructor ○○○ Asignatura ○○○	2. Asignatura Principal ○ ○ Secundaria ○ 4. La signatura es: Obligatoria ○ ○ Optativa de un grupo ○ Optativa	3. Sexo Varón ○ ○ Mujer ○ ○	5. Curso 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○	1. Nota esperada ○ MH ○ ○ Sb ○ ○ Nt ○ ○ Ap ○ ○ Sus
---	--	---	---	--

1. Valora el contenido de la asignatura.	Excelente	Muy Pobre
2. Valora al instructor	Excelente	Muy Pobre
3. Valora la asignatura general	Excelente	Muy Pobre
4. El instructor es consciente de sus responsabilidades	Tot. Acdo	Tot. decdo
5. El procedimiento de puntuación era	Muy justo	Muy injusto
6. ¿Refleja bien los exámenes el contenido de la asignatura?	Relación	Relacionado
7. ¿Era lógica y coherente la progresión de la asignatura desde el principio al final?	Si siempre	No casi nunca
8. ¿Cómo puntuarías la habilidad de explicación del profesor?	Excelente	Muy Pobre
9. El instructor te motiva a trabajar mejor.	Casi siempre	Casi nunca
10. ¿Aumenta esta asignatura tu interés por el tema?	Si mucho	No mucho
11. ¿Mejora esta asignatura tu comprensión de conceptos y principios en este campo?	Si mucho	No demasiado
12. El contenido de la asignatura era	Demasiado teórico	Demasiado aplicado
13. ¿Presenta el instructor material que no puede encontrarse en otras lecturas?	Muchas poco	Muy veces
14. El instructor define los objetivos de discusión.	Casi nunca	Casi siempre
15. ¿Se puntuaron justamente los trabajos escritos?	Si bastante	No muy poco
16. ¿Se os llama para revisar o repuntuar el examen?	Si casi nunca	No casi siempre

(Tomado de Fernández, 1991).

Por favor escribe los comentarios aquí

A ¿Cuáles son las principales fuerzas y debilidades del instructor?	
B ¿Qué aspectos de esta asignatura han sido más beneficiosos para ti?	
C ¿Qué sugerirías para mejorar esta asignatura?	
D Comenta lo que te han parecido los procedimientos de puntuación de exámenes	
E Pregunta opcional para el profesor	
F. Pregunta opcional para el profesor	

(Tomado de Fernández, 1991).

Questionario 4.4. Valoración de la docencia de un solo profesor para una asignatura concreta.

Questionario de evaluación de la asignatura

1. En este momento, el (12 ½%) del tiempo de clase se gasta en revisiones, el 12 ½% en ir y venir sobre los exámenes, y el 75% del tiempo en instrucción regular. ¿Es correcto este balance? _____ (si tu respuesta es no, por favor especifica cuál sería el balance que preferirías).
2. ¿Escribes normalmente la respuesta de un ejercicio antes de mirar la respuesta correcta? _____ (si o no).
3. ¿Alrededor de cuánto tiempo eres incapaz de comprender por qué las respuestas de un ejercicio son incorrectas? _____ (Nota: en esta cuestión no se pregunta si has respondido bien el ejercicio, sino cuánto tardas en comprender por qué la respuesta dada es la correcta).
4. ¿Cuánta ayuda te proporcionaría que, en la respuesta a cada ejercicio se diera una referencias de la (s) página (s) del libro o lectura en la (s) que se discute (n) los conceptos relevantes?
 - a) Me sería de mucha ayuda
 - b) No me sería de ayuda
5. Asumiendo que el contenido total cubierto es el mismo, preferirías:
 - a) Menos objetivos de mayor amplitud
 - b) Más objetivos más específicos.
 - c) Sobre el mismo número de objetivos que tenemos ahora.
6. El número de ejercicios de aprendizaje que se dan para cada objetivo normalmente es:
 - a) Demasiado pocos (me gustaría que fueran más).
 - b) Demasiados
 - c) Suele ser el número adecuado.
7. ¿Cómo te sientes sobre el uso de diferentes formas de cada cuestión?
8. Algunas de las instrucciones regulares (A) van sobre conceptos del libro o sobre ideas relacionadas; en otras el tiempo se gasta (B) discutiendo sobre resultados, material o ejemplos de conceptos encontrados en trabajos aplicados ¿Apruebas el balance presente entre los dos actos instruccionales? _____ si no, por favor indica de qué actividad (A o B) prefieres recibir mayor atención.
9. ¿Has ido a ver a alguno de estos tres instructores para pedir ayuda fuera de la hora de clase? ____ Si la respuesta es afirmativa. ¿Sentías que él/ella gastaban suficiente tiempo en ayudarte a resolver tu dificultad?
10. ¿Hay algo que quieres que salga de esta asignatura en las estadísticas que todavía no haya sido mencionado? _____ Si la respuesta es afirmativa, por favor, describe ¿Cuál es?
11. Por favor indica cualquier otra sugerencia que tengas para mejorar esta asignatura.

(Tomado de Fernández, 1991).

4.2.8 Propuestas para la evaluación del docente universitario

“.....Después de un período de expansión de la matrícula de educación superior ocurrida a partir de los años cincuenta y acelerada dramáticamente en la década de los años setenta es un escenario caracterizado por una planeación formal e indulgente, México se incluyó en una etapa caracterizada por un ensayo de diversas estrategias para la evaluación institucional con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, por que el crecimiento descontrolado se encontraba en una situación crítica. Durante la década de los noventa se instaló un dispositivo de vigilancia a distancia y la autonomía regulada del sistema de educación superior (Luengo, 2003). Este proceso que, en teoría, supone poca inversión estatal y control a distancia de las universidades, generó conflictos al percibirse como violatorio de la autonomía universitaria, sin embargo, en la práctica ha logrado varios avances en las instituciones. Producto de este proceso ha sido la creación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), El Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), los procesos de evaluación diagnóstica y acreditación de los programas académicos (CIIES Y COPAES) y los programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI)” (ANUIES, 2007).

El desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación mencionados anteriormente produjo múltiples sistemas de indicadores por parte de los organismos citados en el párrafo anterior para procesos muy similares, “obligaron” a las instituciones de educación superior a preparar la información para ser evaluadas con el fin de lograr apoyos para el desarrollo académico. Es decir a partir de la década de los años noventa, las instituciones han vivido una serie de indicadores. La consecuencia es que las instituciones de educación superior han incorporado una cultura de sistemas de evaluación, como el caso de la UTN.

Desde 1978 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) había propuesto la creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINNAPES), constituido en 1979; a partir de ahí se derivaron un conjunto de políticas relacionadas con la planeación y la evaluación de este nivel. Se puede decir que los diez últimos años del siglo XX constituye la década de la evaluación en México ya que tuvieron una fuerte influencia en las instituciones de educación superior hacia la práctica de ejercicios de este tipo, como menciona Díaz Barriga (2000), que a partir de la década de los años noventa se inicia una presión hacia las instituciones por introducir procesos de evaluación, esto ha sido desde varios frentes, tales como organismos internacionales, gubernamentales y, en general, de la propia sociedad.

El programa para la Modernización Educativa 1989-1994 planteó la evaluación como un medio para lograr un consenso en la definición de la calidad en la educación superior. A partir de este hecho, se dibujó un nuevo modelo de relación entre las universidades y el Estado, donde la evaluación es una de las variables centrales en esta relación, pasando del Estado planificador surgido en los años 70, al Estado evaluador que predominaría en los años 90 y en lo que va de la primera década del siglo XXI (Mendoza, 1997).

Para el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación, se acordó realizar tres procesos: a) autoevaluación institucional, b) estudios de especialistas sobre el funcionamiento del sistema de educación superior en su conjunto y c) evaluación interinstitucional sobre las funciones, servicios, programas y proyectos de las instituciones de educación superior a través del mecanismo de evaluación por pares.

En conclusión se puede decir que los programas de gobierno en cuanto a la evaluación han sido asumidos por las instituciones de educación superior con el objetivo de alcanzar la calidad educativa, en dichas evaluaciones han estado presentes los profesores como los principales actores del proceso de enseñanza – aprendizaje, donde en cada uno de los casos se han definido variables e indicadores para su

evaluación. El problema consiste en que no se conocen los resultados y no se sabe la eficiencia de la evaluación ya que la retroalimentación es prácticamente nula.

4.3 Calidad educativa

En este apartado se hará referencia a las definiciones de la calidad y calidad educativa, con el objetivo de hacer una relación entre ambas y cómo inciden estos términos en el mejoramiento de práctica educativa, así como su vinculación con la evaluación del docente universitario.

La calidad educativa es un término ambiguo ya que puede implicar criterios muy diversos según el grupo social que la defina y los objetivos que se pretenda alcanzar en la educación.

4.3.1 Definiciones del término calidad educativa

En el *Diccionario* de la Real Academia Española se define *calidad* como la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. Por otra parte, se define el concepto de *excelencia* como la “superior calidad o bondad que hace digna de singular aprecio y estimación una cosa.” En otras palabras la excelencia consiste en calidad de grado o nivel superior.

El artículo 4º de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, titulado «Concentrar la atención en el aprendizaje», la calidad es entendida como **eficacia** una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender aquello que está establecido en los planes y programas curriculares- al cabo de determinados ciclos o niveles. En esta perspectiva

el énfasis está puesto en que, además de asistir, los niños y adolescentes aprendan en su paso por el sistema. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa entendida por su **relevancia** en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente, y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad: el político, el económico, el social. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión es la que se refiere a la calidad de los **procesos** y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece a los estudiantes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Desde la perspectiva de Rockwell (1981), la calidad educativa está relacionada con aspectos como los siguientes:

- a) la relación que existe entre el maestro y los alumnos de manera que éste les comunica confianza, les muestra respeto por sus puntos de vista y no los culpa por sus dificultades;
- b) la forma en que el maestro reconoce y retoma el conocimiento de los alumnos, los hace razonar sobre él mismo, argumentar y debatir con otras alternativas explicativas para que este conocimiento evolucione. Asimismo, el derecho que el docente comunica a los estudiantes de hacer suyos los nuevos conocimientos que la escuela les aporta;

- c) el compromiso del maestro con su tarea de educar;
- d) el valor social que la educación tiene para los alumnos y, por tanto;
- e) el valor que se le da y el compromiso con el que colectivamente docentes y alumnos se involucran en las tareas educativas

4.3.2 La profesionalización del docente como indicador de calidad educativa

Antes de definir la profesionalización del docente se hará referencia a la definición de profesor universitario. Por una parte, el “profesor universitario es una persona que profesionalmente se dedica a la enseñanza, es un profesional de la educación que necesariamente comparte con otros profesores funciones básicas orientadas al aprendizaje de los estudiantes; por otra parte, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse y ampliar las fronteras de su rama del saber, finalmente es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que reflejan una determinada percepción de la realidad” (Marcelo, 1994).

El docente es “un intelectual, representante de un saber y tiene una capacidad de convocar (invitar) a los alumnos a interesarse en ese saber” (Díaz, 1995).

4.4 Referentes Conceptuales de la palabra competencias

Una primera definición de competencias subraya que son “complejas capacidades integradas en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas” Proyecto Tuning (2004-2007).

El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanjar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Al debilitar las fronteras entre el conocimiento, como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte y la creatividad.

El concepto competencia, en educación se presenta como una red conceptual amplia que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). La competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante.

Así la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad, en los diferentes tipos de competencias: básicas o fundamentales, genéricas o comunes específicas o especializadas y laborales. La competencia al igual que la inteligencia, no es una capacidad innata, sino que, por el contrario, es susceptible de ser desarrollada y construida a partir de las motivaciones internas de cada cual, motivaciones que deberán ser comunicadas al grupo de trabajo. La integración de estas dos áreas conforman la opción de vida, para el desarrollo de las potencialidades de un individuo, en relación con su ambiente, a partir de sus intereses y aspiraciones.

4.4.1 Consensos internacionales en torno a las competencias docentes

De acuerdo a la investigación sobre este tema de competencia se hace referencia al proyecto Tuning de América Latina, el cual surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta finales del 2004, Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 175 universidades europeas que desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo a favor del espacio Europeo de Educación Superior como respuesta al desafío planteado por la declaración de Bolonia.

Tuning en Europa significó un gran reto para las instituciones de educación superior, ya que permitió la creación de un entorno de trabajo, para que académicos europeos pudieran llegar a puntos de referencia, comprensión y confluencia. Según la definición que se da de Tuning en inglés “Tune”, significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la “afirmación”, de los distintos instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancia. En este sentido el proyecto Tuning hace referencia a las competencias ya que se ha convertido en una metodología para las universidades no solamente de Europa, sino también de América Latina, es un trabajo conjunto que busca y construye

lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que facilite los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y transregional.

El Proyecto ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye a avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina. En este sentido los actores principales de la educación superior son los alumnos, docentes y por su puesto autoridades lo que hace necesaria la reflexión indudable de los docentes en adoptar y prepararse para mejorar la docencia. Tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serian capaces de alcanzar. La definición del término no es un ejercicio simple. La misma conlleva nociones tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, la relación educación – sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes.

Una enunciación amplia del concepto de competencia de acuerdo al documento denominado: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina (2004-2007) Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen, define al término competencias como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo.

En conclusión la definición que da Tuning Europa, que las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentas las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes

etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos).

4.4.2 Competencias genéricas y competencias específicas

Tal como se expresa en las definiciones vertidas, se puede decir que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc., las mismas que se implementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier título, y referidas a la especificidad propia de un campo de estudio. Concretamente, se está abordando la *Línea 1 de trabajo de la metodología Tuning*, la cual propone analizar tanto las competencias genéricas, como aquellas, específicas, que se relacionan con cada área temática.

En una sociedad cambiante, donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia. La elección de una enseñanza basada en el concepto de competencia, como un punto de referencia dinámico y perfectible, puede aportar muchas ventajas a la educación.

En la tabla 4.1 de este capítulo se señalan las competencias genéricas y específicas de los docentes determinadas por el proyecto Tuning de América Latina y las áreas de evaluación docente en la UTN.

Tabla 5. Competencias específicas y genéricas para los académicos propuestas a partir del proyecto Tuning y las áreas para la evaluación de la Docencia en la UTN.

Competencias Específicas	Competencias Genéricas	Áreas evaluadas a los docentes en la UTN
<ol style="list-style-type: none"> 1. Domina la teoría metodológica curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación). 2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad. 3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos. 4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario. 5. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas. 6. Identifica y gestiona los apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos. 7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados. 8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos. 9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto. 10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje. 11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos. 12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles. 13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales. 14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje. 15. Educa en valores, formación ciudadana y democracia. 16. Investigar en educación y aplicar los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas. 17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compromiso ético 2. Capacidad de aprender y actualizarse 3. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis. 4. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica 5. Capacidad de identificar, plantear y resolver problemas. 6. Compromiso con la calidad. 7. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión. 8. Capacidad de comunicación oral y escrita. 9. Capacidad para tomar decisiones. 10. Capacidad crítica y autocrítica. 11. Capacidad de investigación. 12. Habilidades para buscar, procesar y analizar información 13. Capacidad creativa. 14. Capacidad de trabajo en equipo 15. Habilidad para trabajar en forma autónoma 16. Responsabilidad social y compromiso ciudadano. 17. Capacidad para formular y gestionar proyectos. 18. Capacidad para actuar en nuevas situaciones. 19. Habilidades en el uso de las 	<p>Conocimientos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El profesor (a) mostró dominio de la materia que impartió siendo claro explícito o congruente? 2. El profesor (a) resolvió ampliamente las dudas que surgieron durante el desarrollo de la clase. 3.El profesor (a) dio a conocer al inicio del cuatrimestre el programa de la asignatura (objetivos de la materia, contenido del curso, forma de evaluación, bibliografía) 4. El profesor (a) utilizó diversos medios didácticos (Internet, diapositivas, películas, ejercicios, casos prácticos, entre otros), para facilitar el aprendizaje. 5. El profesor (a) estableció la forma de trabajo (dinámicas, tareas, indicadores de evaluación), al inicio del cuatrimestre. 6. Desde tu punto de vista, en qué proporción el profesor (a) cubrió los contenidos del programa al momento de esta evaluación. 7. El profesor relacionó los conocimientos de la materia con el desarrollo de trabajo y/o proyectos integrales de otras materias. <p>Habilidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿La forma en cómo impartió el profesor (a) la clase te permitió aprender e interesarte en la carrera? 2. El profesor (a) fomentó la participación de los alumnos. 3. El profesor (a) propició el trabajo en equipo para mejorar el aprendizaje.

<p>18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.</p> <p>19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.</p> <p>20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.</p> <p>21. Analiza críticamente las políticas educativas.</p> <p>22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.</p> <p>23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.</p> <p>24. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.</p> <p>25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.</p> <p>26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.</p> <p>27. Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>tecnologías de la información.</p> <p>20. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.</p> <p>21. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.</p> <p>22. Compromiso con su medio socio-cultural.</p> <p>23. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.</p> <p>24. Habilidades interpersonales.</p> <p>25. Compromiso con la preservación del medio ambiente.</p> <p>26. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.</p> <p>27. Capacidad de comunicación en segundo idioma.</p>	<p>4. En general, el profesor (a) aplicó 70% de práctica y el 30% de teoría en la impartición de la asignatura.</p> <p>5. El profesor (a) respetó las formas de evaluación establecidas y evaluó conforme a lo visto en clase.</p> <p>6. Las prácticas, ejercicios y casos vistos en clase son aplicables a la realidad.</p> <p>Actitudes</p> <p>1. El profesor (a) mostró disposición para aceptar observaciones y puntos de vista diferentes al suyo.</p> <p>2. El profesor (a) se dirige de manera respetuosa al estudiante dentro y fuera del salón de clases.</p> <p>3. ¿El profesor (a) cumplió durante el cuatrimestre con su asistencia u fue puntual en todas sus clases?</p> <p>4. ¿El profesor (a) mostró actitud de ayuda y apoyo cuando se le solicitó?</p> <p>5. ¿El profesor (a) informa al grupo de manera anticipada sus posibles ausencias?</p> <p>6. ¿El profesor se mantuvo en comunicación constante con el grupo para informarle de su avance académico?</p> <p>7. El profesor (a) es participativo con el grupo en los eventos ajenos a su materia.</p>
--	--	--

Nota: Información retomada del documento: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior de América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning 2004-2007. Universidades de Deusto y Groning

4.5 La profesionalización de la docencia universitaria

Hoy por hoy las competencias están en la cúspide de la ola de todo debate sobre la enseñanza universitaria. Las competencias están en el discurso sobre la enseñanza de la educación superior y la manera en cómo se espera se formen a los estudiantes como la figura y papel a desarrollar por el profesor universitario.

Existen otras definiciones del término competencias tanto de organismos internacionales como de autores destacados en la materia. De acuerdo a la UNESCO.

Argudín (2006) define la palabra competencias como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una actividad o una tarea” (p.12).

Zabalza (2007) ha estudiado y analizado un conjunto de competencias docentes que los acrediten como formadores, la temática de las competencias hace referencia a como debe ser el profesor (profesores y profesoras universitarios competentes) y lo que debe ser (formar a estudiante con competencias profesionales valiosas). Señala que “al hablar de competencia se hace referencia a un tipo de trabajo de cierto nivel de complejidad que lo distingue de las actividades que se desarrollan como mera ejecución de las órdenes de otros” (p.70).

Zabalza (2007) menciona que desde su particular punto de vista toda actividad exige la presencia de un número variado de competencias, para ser realizada con calidad. “Las competencias han sido definidas como un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesores desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.

Analizar las competencias que un docente debe desarrollar es un tema novedoso, sin embargo, caracterizarlas, ayuda a orientar la función hacia la formación integral de alumnado y al logro de la calidad en la educación” (pp. 70-168).

1. **Planificar el proceso de enseñanza –aprendizaje.** Implica; tomar en cuenta los contenidos básicos de nuestra disciplina, el marco curricular en que se enmarca la disciplina, nuestra propia visión de la disciplina y su didáctica, las características de nuestros alumnos y los recursos disponibles.

2. **Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.** Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que se cuentan de tal manera que sean realmente accesibles a los estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post- universitarios.

3. **Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (Competencia comunicativa).** Se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad de gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes. Los docentes convertimos las ideas o conocimientos en mensajes didácticos. Convertimos la idea o conocimiento a transmitir en un mensaje que hacemos llegar a nuestros alumnos con el propósito de que ellos realicen la misma operación, pero a la inversa (que reciben el mensaje y lo transmiten en una idea lo mas semejante posible a aquella que les queríamos transmitir).

Cuando todo ha salido bien, el alumno llegará a identificar la idea que su profesor ha requerido transmitirle. Obviamente esa idea o conocimiento puede estar próxima o alejada del original, según haya sido la calidad del proceso.

4. **Manejo de las nuevas tecnologías.** A los profesores ya no les vale ser buenos manejadores de libros. Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico en la universidad sin considerar esta competencia un proceso didáctico. La incorporación de las nuevas tecnologías deberían constituir una nueva oportunidad

para transformar la docencia universitaria, para hacer posible nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, sobre todo la enseñanza a distancia o semi-presencial, pero requieren igualmente de nuevas competencias en profesores.

5. Diseñar la metodología y organizar las actividades. Algunos contenidos fundamentales en esta práctica docente son:

a) organizar los espacios. La calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable en el nivel de identificación personal no solo con el espacio en si mismo sino con la propia institución a la que pertenece, en las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes, en el nivel de satisfacción de los profesores y alumnos (incluido el aspecto de bienestar –malestar que pueden provocar sus condiciones arquitectónicas y de mobiliario).

b) la selección del método. La metodología didáctica constituye uno de los componentes de la estructura canónica (elementos básicos e imprescindibles) de los proyectos formativos. Aunque las metodologías han ido evolucionando con el paso del tiempo y en la literatura especializada se mencionan alternativas muy diversas, en la práctica las metodologías didácticas empleadas en las universidades adolecen de una gran homogeneidad y están casi siempre asentadas en modelos muy tradicionales o, cuando menos, muy convencionales.

c) selección y desarrollo de las tareas instructivas. Las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituyen, además, unidades integradas, esto es, en ellas están presentes, tanto los objetivos formativos (que son los que les dan sentido) como la actuación de los profesores (que son los que definen la demanda) y la de los alumnos (que son los que han de llevar a cabo la actividad demandada). Las tareas operativizan los planteamientos más teóricos y globales en los que nos estamos moviendo en nuestra docencia. En las tareas es donde se descubre el modelo de enseñanza que desarrollamos. Existen tres aplicables al análisis de las tareas que llevamos a cabo: criterio de validez, criterio de significación criterio de funcionalidad.

6. Comunicarse –relacionarse con los alumnos. “El proceso de enseñar – aprender es una transacción humana que une al maestro, al estudiante y al grupo de interacciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como cambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo. El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo; esto es una meta profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual” (Bradfor, 1973).

7. Tutorizar. Esta competencia forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario. Resulta muy importante rescatarlo, pues su contenido y proyección práctica están en la actualidad en entredicho.

Ante este contexto se está ante una palabra de gran actualidad y de uso habitual en muchos contextos “defensor, guía protector” son algunas de las acepciones que se le atribuyen y tiene algo de las tres: es el profesor que guía desde cerca el desarrollo personal y la formación del estudiante; es la persona fuerte y experimentada que defiende al tutorando de la novedad y de la incertidumbre del inicio de cualquier proceso profesional, es el orientador técnicamente competente capaz de guiar por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora; y es la persona prudente y amiga que, llegando el caso, sabrá también defenderla de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad. La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. Y en ese sentido todos los profesores formadores y ejercen esa tutoría (una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación) de los alumnos.

Investigadores de la Universidad de Politécnica de Cataluña de Barcelona han especificado lo que debe y no debe hacer un tutor universitario.

Tabla 6. Tareas del tutor

Son tareas del tutor	No son tareas del tutor
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación vocacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar clases particulares
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación de capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Aparentar ser amigo
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación reglamentista, curricular y académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser un defensor incondicional
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación psicológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar de corto circuito en el diálogo normal que debe existir entre alumno y profesor
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a aprender y organizar el tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Suplir las tareas propias del jefe de estudios o de las diferentes comisiones.
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar, tramitar y dirigir peticiones legítimas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercer de psiquiatra o de psicólogo si no se tiene formación para ello.
<ul style="list-style-type: none"> • Detectar necesidades, carencias, aciertos y transmitirlos al estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar en público (sin nombre) casos que podrían ser identificables.
	<ul style="list-style-type: none"> • Resumiendo: hacer lo que no sabe o "va contra natura".

Citado por Zabalza (2007)

8. Evaluar. La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. Constituye la parte de nuestra actividad docente que tiene más fuerte repercusión sobre los alumnos. Algunas de ellas son poco tangibles, la repercusión en su moral y su autoestima en su motivación hacia el aprendizaje, en la familia, etc. Otras más visibles y objetivables: repercusiones académico-administrativas (si aprueba o no, si promociona o no, si obtiene el título o no, si puede mantener un expediente académico de excelencia o se ha de conformar con uno "normalillo") o las económicas (pagar nueva matrícula, tener que mantenerse fuera de casa por más tiempo, acceder a una beca, etc.). Muchos docentes universitarios renunciarían con gusto a su actividad. Es algo que les produce un ahonda insatisfacción y que tiende a dificultar el mantenimiento de un estilo docente relajado y centrado en el desarrollo del interés de sus estudiante. Su satisfacción personal está vinculada al hecho de dar clases y abrir nuevas perspectivas: científicas, culturales y profesionales.

Para otros profesores resulta inconcebible la enseñanza universitaria sin evaluaciones. En su opinión es el único mecanismo de que disponen para controlar la presencia e implicación de sus alumnos en las actividades formativas. La evaluación siempre está ahí, como un espada de Damocles a la que el profesor puede recurrir cuando ve que sus dotes persuasivas y motivadoras se agotan. La evaluación juega en su caso, una función de autoformación de arma profesional.

9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. En muchas ocasiones se ha resaltado la disonancia existente entre investigación y docencia en la enseñanza universitaria. Muchos docentes aluden a estas dos presiones como la causa de numerosos desequilibrios profesionales (en la configuración de la propia identidad, del progreso en la carrera docente, en la distribución de tiempos y esfuerzos laborales, etc.)

Reflexionar sobre la docencia (en el sentido de analizar documentalmente el proceso de enseñanza.-aprendizaje desarrollado), investigar sobre la docencia (someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos), publicar sobre la docencia (presentar ponencias e informes sobre las distintas cuestiones relacionadas con la enseñanza universitaria).

10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo. Esta es una competencia claramente transversal, todas las otras se ven afectadas por la integración de los profesores en la organización y por la disposición (actitud) y por la aptitud (técnica) para trabajar coordinadamente con los colegas. Ese sería el contenido de la décima competencia: saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado.

Esta cualidad profesional es una exigencia básica para cualquier definición de puesto de trabajo y del perfil profesional que se requiere. Nos referimos aquí al trabajo cooperativo como una cualidad moral (la solidaridad, el apoyo mutuo, la disponibilidad para la colaboración, etc.) Esta perspectiva es, sin duda muy importante, pero trasciende el sentido más pragmático de una competencia

profesional. La cooperación, el trabajo en equipo, la colegialidad como cultura aparecen aquí vinculados al ejercicio profesional y a la consecución de fines de la institución. Es importante vincular trabajo colectivo e identificarse con la institución, porque ambas dimensiones constituyen dos condiciones básicas y contingentes para que una institución como la Universidad pueda cumplir efectivamente su misión formadora. Es importante que cada profesor esté en condiciones de equilibrar sus cualidades personales y su pertenencia a un grupo que desarrolla su proyecto, que para ser eficaz precisa estar bien integrado.

4.6 Naturaleza y sentido de la evaluación en la Universidad

Decir que la evaluación es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo puede parecer una obviedad. Pero conviene dejar sentado ese principio, porque si no estaremos sumidos en un debate oculto sobre la legitimidad y la convivencia de las evaluaciones. Los alumnos manejan un concepto equivocado de lo que es la evaluación y del papel que juega en el conjunto del proceso, la evaluación forma parte del currículo universitario que cada Facultad desarrolla. La formación que la Universidad ofrece posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros educativos.

La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de acreditación. Se supone que, en cierto sentido, la Universidad garantiza que los alumnos que superan los estudios complementan su formación o cuando menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente al estudio realizado. Esta cualidad acreditadora está siendo revitalizada en los últimos años. Cada vez más son las carreras que no capacitan para el ejercicio de la profesión. La doble dimensión (formativa y de acreditación) constituye un elemento básico a la hora de realizar el sentido de la evaluación en una sede universitaria. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer.

Ese es el doble papel que cumple la evaluación en la Universidad. Sin una evaluación bien hecha, no puede acreditarse una buena formación y el buen funcionamiento de todos los dispositivos para que ésta se produzca: desde los recursos materiales, a los metodológicos, desde los contenidos de la formación hasta su organización. Resultaría irresponsable que las universidades otorgaran títulos profesionales sin evaluaciones pues no tendrían constancias del nivel real los conocimientos y competencias que concluyen sus estados. Tampoco sabrían si el diseño de sus proyectos formativos ha sido bueno, y si, efectivamente, se han desarrollado en el sentido deseado.

Perrenoud (2006) “propone a través de una práctica reflexiva al abordar la profesión del docente de una manera más concreta, un inventario de las diez competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente” (p. 15-16).

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.
- Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.
- Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.
- Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
- Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.

1. Gestionar la progresión de los aprendizajes

- Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.
- Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.

- Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
- Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

2. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

- Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.
- Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.
- Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.
- Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- Fomentar el deseo de aprender, explicar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación.
- Instruir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y acuerdos.
- Ofrecer actividades de formación opcionales, “a la carta”.
- Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
- Trabajar en equipo
- Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.
- Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- Formar y renovar un equipo pedagógico.
- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
- Hacer frente a crisis o problemas entre personas
- Participar en la gestión de la escuela.
- Elaborar, negociar un proyecto institucional.
- Administrar los recursos de la escuela.

- Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).
- Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela la participación de los alumnos.
- Informar e implicar a los padres
- Favorecer reuniones informativas y de debate.
- Dirigir las reuniones
- Implicar a los padres en la valoración en la construcción de los conocimientos.
- Utilizar nuevas tecnologías
- Utilizar los programas de edición de documentos.
- Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza.
- Comunicar a distancia a través de la telemática.
- Utilizar los instrumentos multimedia de su enseñanza

3. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

- Prevenir la violencia en la escuela o en la ciudad.
- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
- Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.
- Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.
- Desarrollar el sentido de responsabilidad, la solidaridad, el sentido de justicia.

4. Organizar la propia formación continua.

- Saber explicitar sus prácticas.
- Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.

- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).
- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
- Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

A partir de las prácticas innovadoras se hace hincapié en las nuevas competencias que contribuyen a la lucha contra el fracaso escolar y dan relieve a la práctica reflexiva de la labor de los docentes. En el pasado el maestro era simplemente lector de sus notas, que los estudiantes copiaban de manera habitual y, también custodio de su conducta de estos en el aula. Dado este escenario se han desarrollado diversas investigaciones torno a desaparecer la figura de este profesor mediocre y transformarlo en un profesor excelente. En este sentido el Dr. Meneses profesor numerario en el Departamento de Desarrollo Humano (Área de Educación). Universidad Iberoamericana expone un documento de un estudio realizado por Hildebrand (1973) denominado: Un Perfil del Maestro Universitario excelente:

1.- Transmitir los conocimientos formales y organizados

- Alentar a los alumnos, abriéndoles amplias perspectivas respecto a cursos avanzados en cierta disciplina.
- El profesor aprende a enseñar a través de arte de comunicar, adecuadamente sus conocimientos mediante las distintas técnicas cara a cara, como la conferencia, la discusión, la mezcla de ambas y la asesoría; o bien por medio del estudio privado dirigido, el seminario, las tareas de taller o laboratorio.
- El apoyo de los recursos audiovisuales que constituyen una ayuda incomparable para ilustrar y vitalizar cualquier materia.
- Es necesario que el docente conozca al estudiante que tiene delante. Solo si lo conoce, será posible diseñar la forma de rescatarlo del estado de ignorancia y conducirlo a la posesión del conocimiento.

2.- Comunicar un método

- El profesor debe enseñar al alumno a participar en el proceso mismo que hace posible obtener nuevos conocimientos, se enseña no para conseguir bibliotecas vivientes, sino para conseguir que el estudiante piense por sí mismo, y llegue, tarde o temprano, a enriquecer su propia disciplina con nuevos conocimientos.

3.- Comunicar su propia personalidad

- El docente puede ejercer su personalidad sobre el alumno, atendiendo un poco al fenómeno de la transferencia. El grado de intensidad de la transferencia depende del maestro y de los estudiantes.

Camacho, (2008) presenta su propia propuesta sobre competencias docentes, así un profesor docente es:

1. Mediador entre el conocimiento y el aprendizaje.
2. Profesional reflexivo que soluciona problemas y toma de decisiones.
3. Presta ayuda pedagógica.
4. Tiene disposición a aprender por cuenta propia.
5. Habilidad para estimular la curiosidad, creatividad y análisis en sus alumnos.
6. Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo.
7. Autoridad moral para transmitir valores y generar ambientes de respeto y confianza.
8. Comprensión amplia de los fundamentalmente fisiológicos y normativos del lugar donde trabaja.

9. Dominio de su campo disciplinario, de la psicopedagogía y de cultura en general.
10. Habilidad para la planeación docente.
11. Uso adecuado de los recursos materiales, humanos y técnicos a su alcance.
12. Correcta expresión oral, escrita y corporal.
13. Disposición para trabajar en grupos colegiados (academias, comisiones, consejos).

Como se ha analizado existen algunas similitudes entre estos planteamientos y cada profesor puede hacer un ejercicio introspectivo de cómo se concretan esas competencias y si bien todo esto pareciera un listado interminable de rasgos inalcanzables, como se ha mencionado. Se puede lograr progresivamente. A partir de las prácticas innovadoras se hace hincapié en las nuevas competencias que contribuyen a la lucha contra el fracaso escolar y dan relieve a la práctica reflexiva de la labor de los docentes.

Tabla 7. Comparativo de competencias docentes

PERRENOUD (1996-97)	M. ZABALZA (2007)	CAMACHO (2008)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres. 8. Utilizar nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Organizar la propia formación continua. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje. 2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. 3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (Competencia comunicativa). 4. Manejo de las nuevas tecnologías. 5. Diseñar la metodología y organizar las actividades 6. Comunicarse –relacionarse con los alumnos. 7. Tutorizar. 8. Evaluar 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza 10. Identificarse con la institución 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mediador entre el conocimiento y el aprendizaje. 2. Profesional reflexivo que soluciona problemas y toma de decisiones. 3. Presta ayuda pedagógica. 4. Tiene disposición a aprender por cuenta propia. 5. Habilidad para estimular la curiosidad, creatividad y análisis en sus alumnos. 6. Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo. 7. Autoridad moral para transmitir valores y generar ambientes de respeto y confianza. 8. Comprensión amplia de los fundamentalmente fisiológicos y normativos del lugar donde trabaja. 9. Dominio de su campo disciplinario, de la psicopedagogía y de cultura en general. 10. Habilidad para la planeación docente. 11. Uso adecuado de los recursos materiales, humanos y técnicos a su alcance. 12. Correcta expresión oral, escrita y corporal. 13. Disposición para trabajar en grupos colegiados (academias, comisiones, consejos).

CAPÍTULO 5
ESTRATEGIA
METODOLÓGICA

5. Estrategia Metodológica

Se trató de un estudio de tipo evaluativo y descriptivo. Se parte de la recogida de información con el fin de mostrar evidencias sobre cómo se está trabajando el desempeño de los profesores en la UTN, se espera que como resultado de la investigación se produzca el cambio.

5.1 Etapas de la investigación de campo

El estudio de campo se desarrolló en dos etapas:

Etapa 1. Construcción de tabal de especificaciones

Se construyó la tabla No. 9, de especificaciones que contempla en el bloque 1, el tema de estudio, la pregunta central de investigación, el objetivo de investigación y del instrumento aplicado a los profesores de la UTN. En el bloque 2, se definieron las categorías (datos generales como docente, análisis de la evaluación docente en su contexto, experiencia académica, formación académica, actualización académica y acciones para la mejora del desempeño docente) se llevó a cabo la definición de cada una de las categorías para determinar las variables de investigación y con ello se definieron los indicadores e intems.

Etapa 2. Elaboración del cuestionario aplicado a docentes

Con la tabla de especificaciones se elaboró el instrumento dirigido a los profesores, es decir el cuestionario denominado “Perspectivas de los Profesores de la UTN sobre su Evaluación de su Desempeño Docente” (PPEDD). El cuestionario se diseñó para facilitar la reflexión de los profesores en cuanto a lo que piensan que sucede en la

actualidad en relación con su evaluación docente (situación actual) y lo que creen que es importante (futuro preferido).

Los bloques de las preguntas que integra el (PPEDD) fueron:

1. Datos generales como docente
2. Análisis de la evaluación docente en su contexto
3. Experiencia académica
4. Formación académica
5. Actualización académica o docente
6. Acciones para la mejora del desempeño académico.
7. Otras acciones para la mejora del desempeño docente.

Se aplicó para cada pregunta una escala tipo likert de cinco opciones de respuesta, como a continuación se señala:

5- Siempre

4- Frecuentemente

3- Algunas veces

2- Rara vez

1- Nunca

5. 2 Determinación del tamaño de la muestra

Actualmente en la UTN se cuenta con 422 profesores activamente, PIFI (2010).

De los cuales 150 son profesores de tiempo completo y 257 de asignatura.

La fórmula que se aplicó para determinar la muestra fue las denominadas poblaciones o universos finitos, como se muestra a continuación:

$$n = \frac{\alpha^2 N p q}{e^2 (N-1) + \alpha^2 p q}$$

Donde:

n= tamaño de elementos (tamaño de la muestra)

e=error de estimación (precisión de los resultados)

&=coeficiente de confianza

N=universo o población

p =probabilidad a favor

q= Probabilidad en contra

Los datos por variables fueron:

n=?

e=10%

&=91%

N=414

p= 50%

q= 50%

Al sustituir los datos, se tiene lo siguiente:

$$n = \frac{(1.70)_2 \cdot 422 \cdot (0.50) \cdot (0.50)}{0.01 \cdot (421) + (1.70)_2 \cdot (0.50) \cdot (0.50)}$$

$$n = \frac{323.09375}{4.21 + 0.76}$$

$$n = \frac{304.895}{4.975625} = 60.97 \text{ profesores, por lo tanto se consideró que el tamaño de la muestra de 60 profesores.}$$

5.3 Piloteo y aplicación formal del cuestionario (PPEDD)

Antes de aplicar de manera formal el cuestionario se llevó a cabo un piloteo que generó la reestructuración del mismo.

Se dividió a la población de profesores por carreras después se realizó una selección al azar de profesores por cada una de ellas.

Se aplicó el método probabilístico simple ya que cada elemento del universo tuvo la misma oportunidad de ser elegido Salkind (1999). Después de la aplicación formal se elaboraron las gráficas, se analizó la información utilizando los paquetes SPSS versión 15.0 y Microsoft Excel.

CAPITULO 6

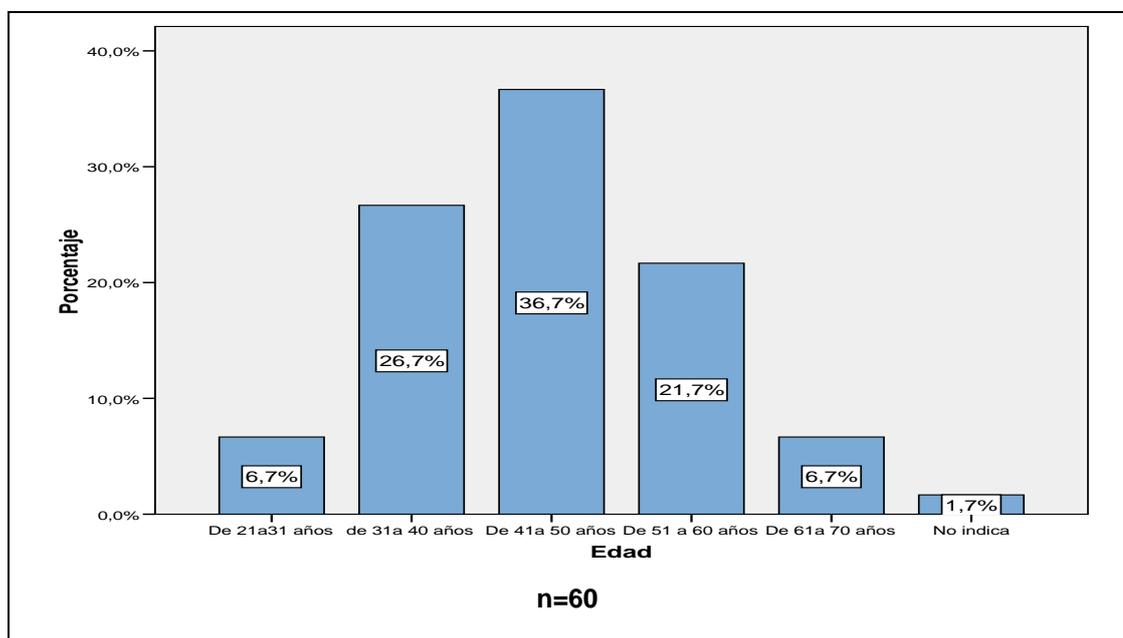
RESULTADOS: ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS

6.1 Análisis

Este apartado incluye los resultados de la aplicación del cuestionario (PPEDD) a los profesores de la UTN. Se presentan las figuras referente a cada planteamiento y posteriormente el análisis al respecto.

Figura No. 1

Edad de los profesores de la UTN

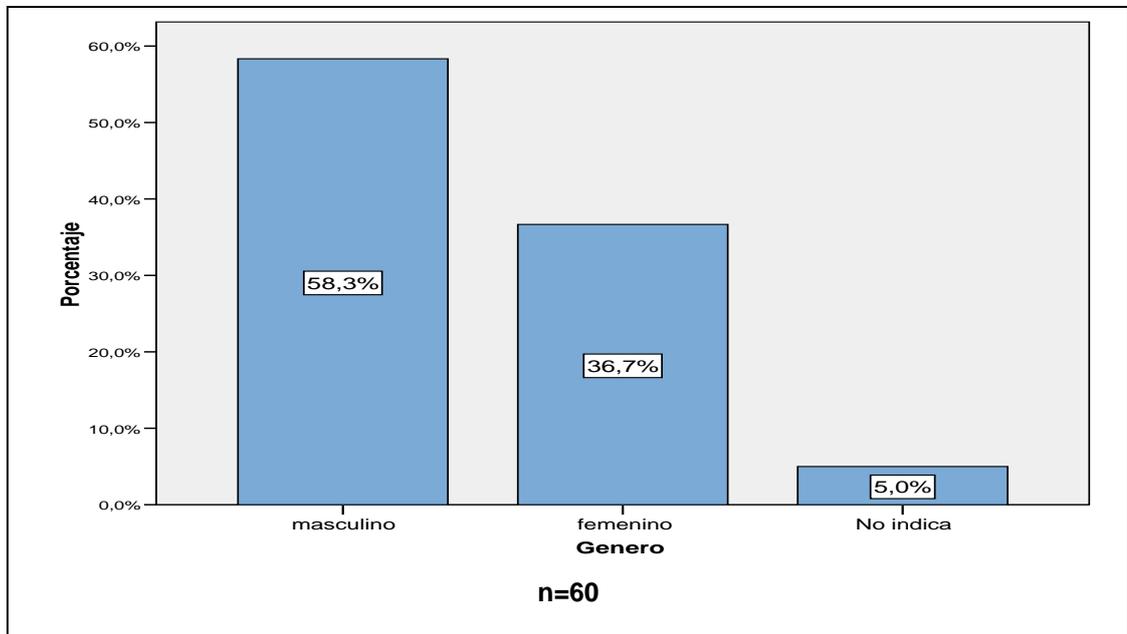


FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

EDAD DE LOS PROFESORES: En la figura No.1 se observa que el 36% de los profesores tienen una edad entre 41 a 50 años, el 26.7% están en un rango de edad de 31 a 40 años, el 21.7% de 51 a 60 años, el 6.7% más de 60 años y la población más joven está en una edad de 21 a 31 años. Se deduce por lo tanto que la población docente más importante de la institución rebasa los 40 años, esta manera se concentra también la mayor experiencia como docente para lograr generar mejores acciones del personal en cuanto a la evaluación en su desempeño.

Figura No. 2

Género de los profesores de la UTN

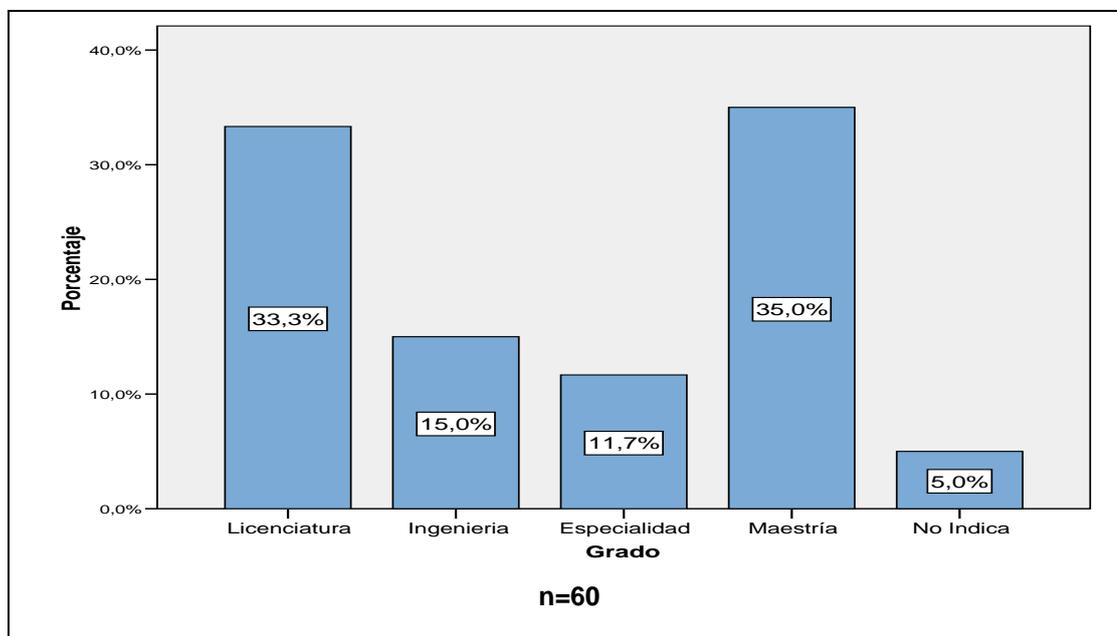


FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

GÉNERO DE LOS PROFESORES: Como se muestra en la figura No.2 el 58.3% de los profesores son hombres, en tanto el 36.7% son mujeres y finalmente el 5% no respondió. Por lo que se espera que la evaluación docente por parte de los estudiantes no está sujeta al género de los docentes.

Figura No. 3

Grado académico de los profesores de la UTN



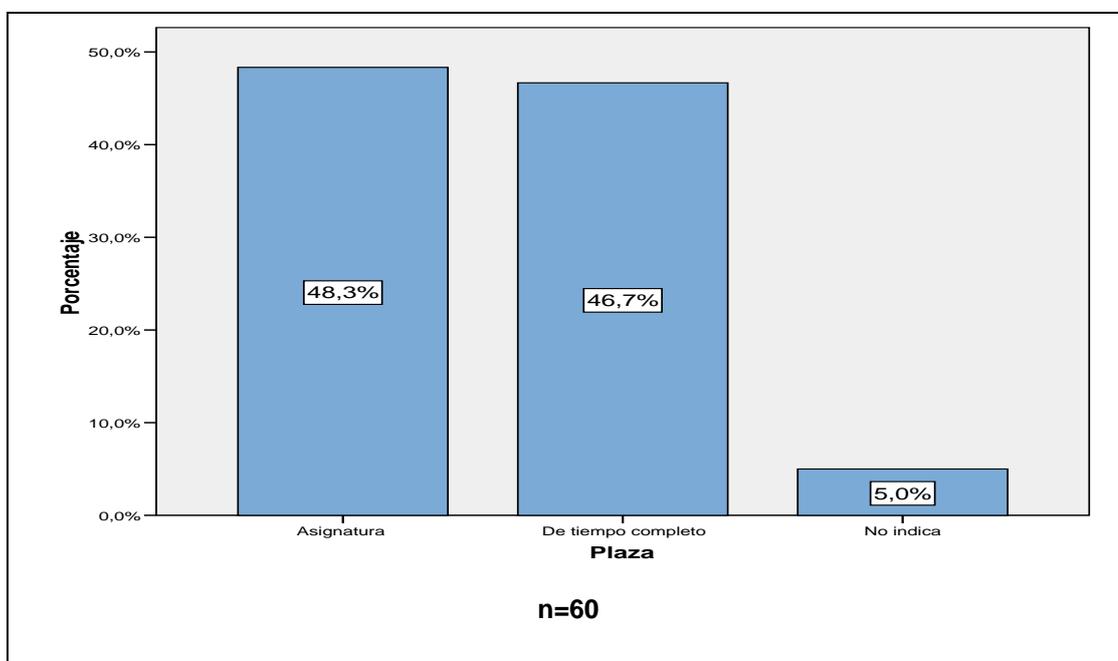
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

EN CUANTO AL GRADO ACADÉMICO: De acuerdo a la figura No.3, el 33.3% tienen el grado de licenciatura, en tanto el 15.0% cuentan con estudios de Ingeniería, el 11.7% tiene especialidad y el 35% cuentan con el grado de maestría, ninguno refiere contar con doctorado y finalmente el 5% no indican dato alguno respecto a su grado académico. Los resultados señalan que más de 50% de los profesores de la institución cuentan con estudios de posgrado, dato que responde al Modelo Educativo de la Institución: “Una Nueva Opción Educativa Para la Formación Profesional a Nivel Superior” y a las Políticas para la Operación, Desarrollo y Consolidación del Subsistema de Universidades Tecnológicas (2006).

Tanto el Modelo como las Políticas establecen como uno de los principios de la Universidad, en relación al personal docente, que su formación básica será la licenciatura o su equivalente, sobre todo en sus primeras etapas de operación, lo que podemos observar es que el perfil de los profesores se ha consolidado en función de las acciones respecto a la formación y desarrollo de profesores, lo cual indica que se cumplirán los objetivos en cuanto a elevar los niveles de estudios de posgrado de los docentes.

Figura No. 4

Plaza docente que tienen los profesores de la UTN

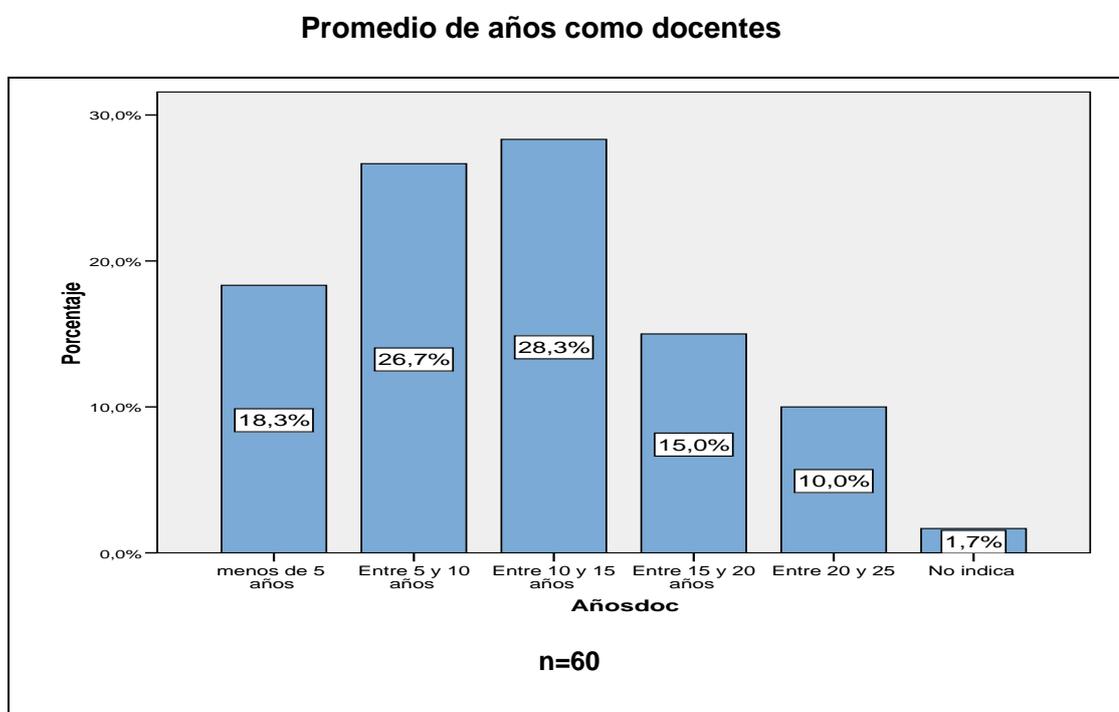


FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

PLAZA DOCENTE QUE TIENEN LOS PROFESORES DE LA UTN: Como se observa en la figura No. 4, el 48.3% son Profesores de Asignatura (PA); en tanto que el 46.7% tienen nombramiento de Profesores de Tiempo Completo (PTC) y el 5% no indicaron la plaza a la que pertenecen. Actualmente en relación al Programa Institucional de Fortalecimiento Integral (PIFI, 2010), en la UTN la capacidad académica está compuesta por 150 PTC y 257 PA, como se aprecia en la figura No. 4.

Del documento oficial de la UTN “Una Nueva Opción Educativa para la Formación Profesional a Nivel Superior” (1999, pp.6-38), se establece que para garantizar la calidad se contratará a un reducido grupo de profesores investigadores de tiempo completo y la mayor parte serán profesores de asignatura buscando a los profesionales que en las empresas desempeñan funciones correspondientes a la materia impartida.

Figura No. 5



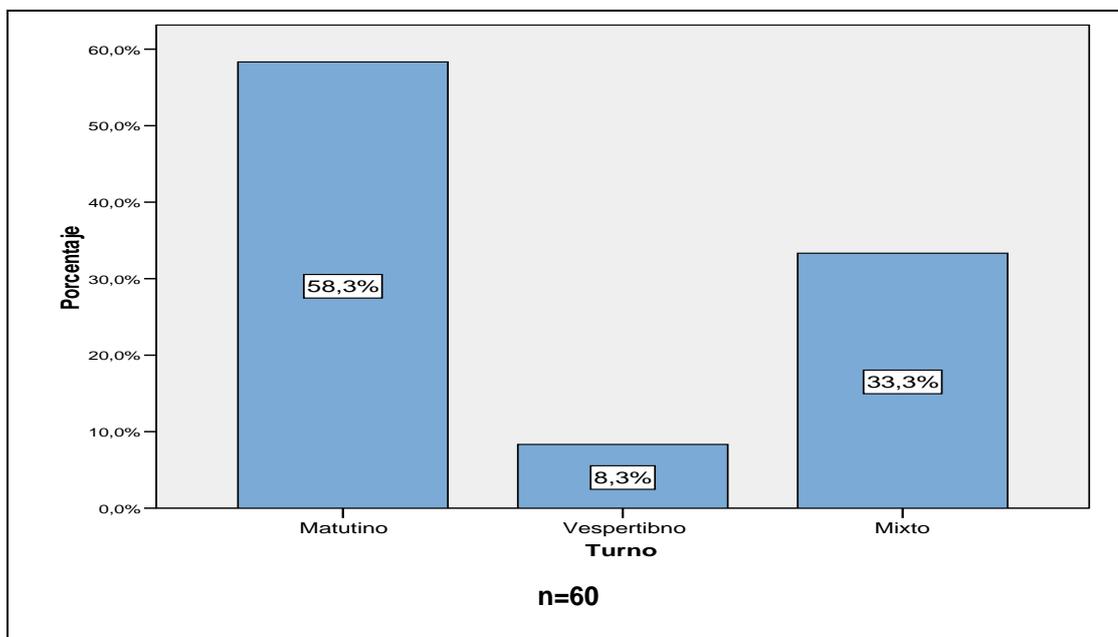
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

EL NÚMERO DE AÑOS COMO DOCENTES QUE TIENEN LOS PROFESORES DE LA UTN: De acuerdo a la figura No. 5, el 28.3% tienen en promedio en su labor como docentes entre 10 y 15 años, en tanto el 26.7% (16 respondieron que han permanecido en la institución entre 5 y 10 años, el 18.3% cuentan con menos de 5 años y sólo el 15% entre 20 y 25 años.

Las Universidades Tecnológicas también tomando como referencia su modelo y las Políticas para la Operación, Desarrollo y Consolidación del Subsistema Coordinación de Universidades Tecnológica (2006), destacan que las instituciones contarán con una planta docente, que incluya profesores de tiempo completo (PTC), caracterizados por sólidos conocimientos teóricos, formación pedagógica, lo cual indica que de acuerdo a los años que tienen como docentes se cumple con el modelo al garantizar para el proceso de enseñanza- aprendizaje de tal manera que existan profesores con experiencia en cuanto a la formación pedagógica.

Figura No. 6

Turno en el que laboran los docentes



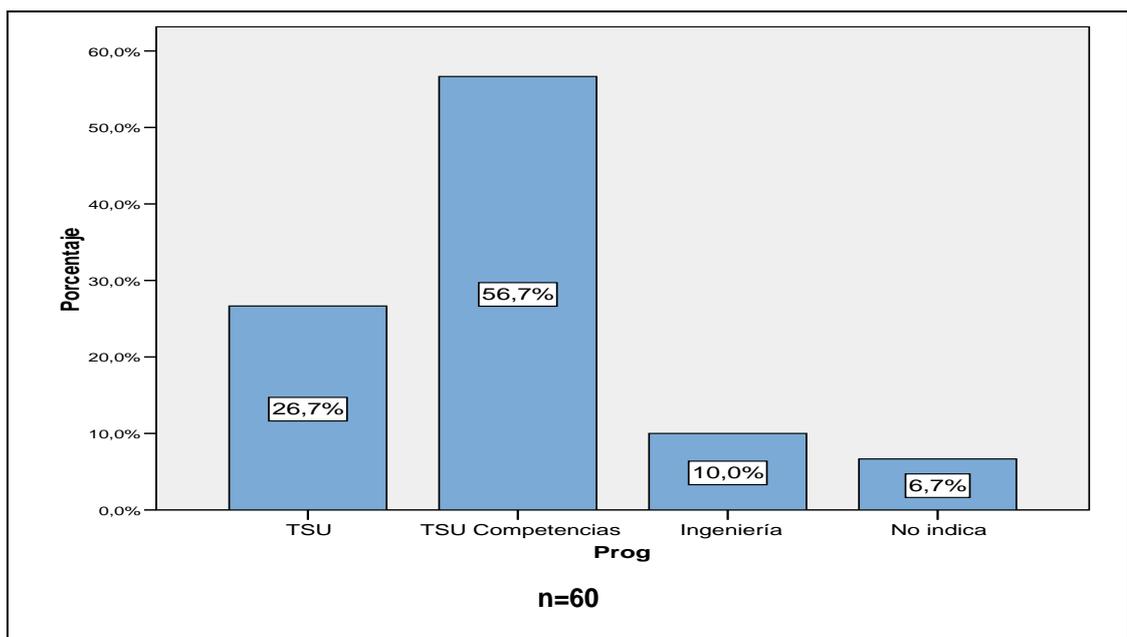
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

EN CUANTO AL TURNO EN EL QUE LABORAN LOS PROFESORES: Como se observa en la figura No. 6, el 58.3% se encuentran en el turno matutino y de este total, el 36% imparten clases en el programa por competencias, en tanto el 8.3% se encuentran en el turno vespertino y el 33.3% pertenecen a un turno mixto. De lo cual se deduce que el mayor número de docentes de la UTN laboran en el turno matutino y pertenece al programa por competencias.

Con base en los resultados y de acuerdo a las Políticas Para la Operación, Desarrollo y Consolidación del Subsistema Coordinación de Universidades Tecnológicas. Apartado I. Planeación y Organización de la Unidad y Apartado V. Personal Académico. Secretaría de Educación Pública (2006). Para mantener actualizado el modelo educativo (Planes y Programas de Estudios de cada una de las Carreras), la UTN incorporó en el año 2009, el modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias e inicio con la impartición de las carreras de ingeniería.

Figura No. 7

Programa al que pertenecen los docentes

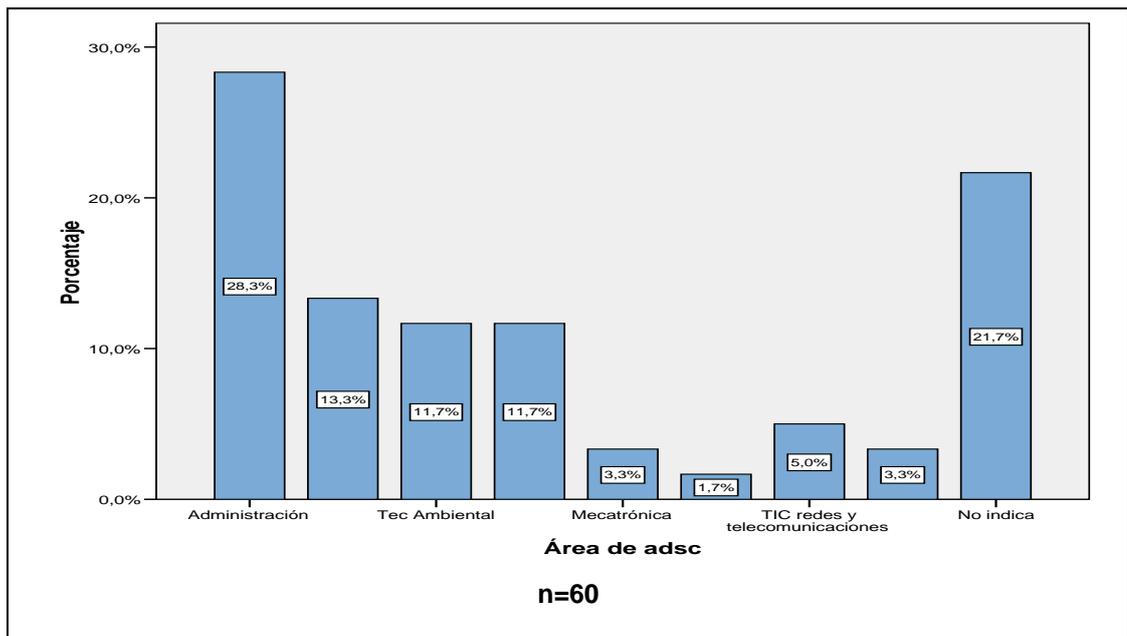


FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

PROGRAMA AL QUE PERTENECEN LOS DOCENTES: Como se muestra en la figura No. 7, el 26.7% de los profesores que imparten clases a nivel de Técnico Superior Universitario (TSU), el 56.7% imparten clases en el nuevo programa por competencias, el 10% imparte clases de ingeniería y el 6.7% no indicaron nada al respecto. Existen más docentes incorporados al programa por competencias tanto a nivel de TSU como de ingeniería. Cabe señalar que el programa de TSU 2004, desapareció por completo en enero del año 2011, por lo que el número de docentes actuales es menor.

Figura No. 8

Áreas de adscripción de los profesores



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

ÁREAS DE ADSCRIPCIÓN DE LOS PROFESORES: Como se muestra en la figura NO.8, el 28.3% respondieron que desempeñan sus funciones en la carrera de administración; el 13.3% en la carrera de Comercialización, el 11.7% en la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de sistemas informáticos, el 3.3% en Mecatrónica; el 1.7% en procesos de producción; el 5% en la Carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación en el área de redes y telecomunicaciones; y el 3.3% en la Carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación en el área de informática administrativa. Con base en el Programa Institucional de Fortalecimiento Integral (PIFI, 2010) se ubica que: la capacidad académica es de 422 profesores, de los cuales, las carreras que integran mayor número de docentes por contar con una matrícula de alumnos importante son: TIC sistemas informáticos, Administración, TIC Redes y Telecomunicaciones, TIC Informática Administrativa y Comercialización, en tanto las carreras con el menor número de docentes son: Tecnológica ambiental, Mecatrónica y Procesos de Producción.

Como se observa en la tabla No. 8, se concentra el número de docentes por cada una de las Carreras de acuerdo al Programa institucional de Fortalecimiento Integral (PIFI, 2010).

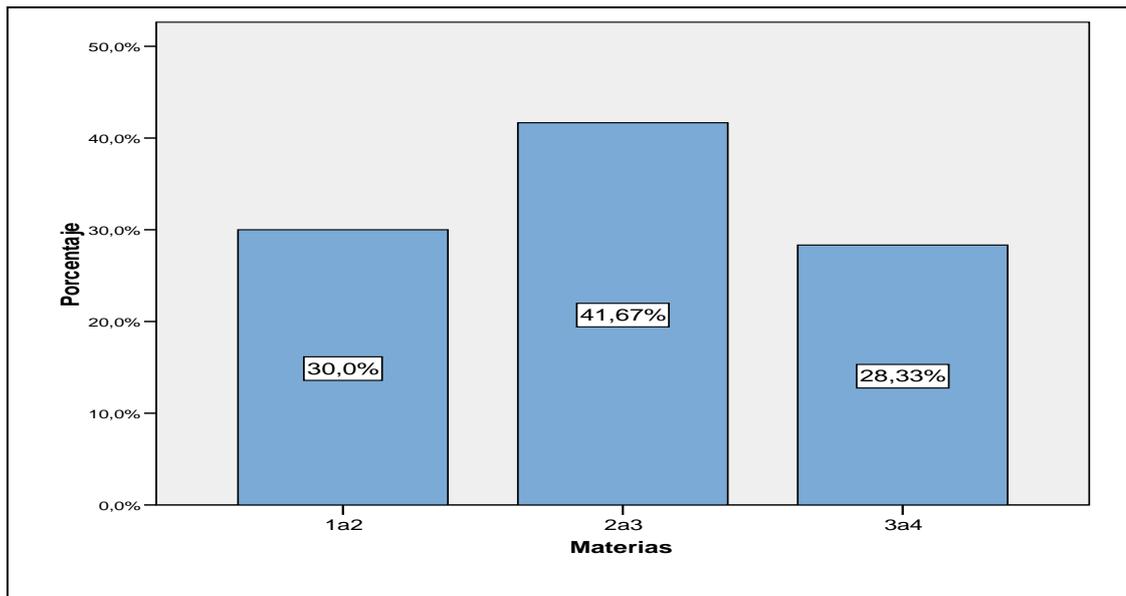
Tabla 8. Capacidad Académica de la UTN

PIFI 2010				
CARRERA	PTC	P. ASIGNATURA	TOTAL	20%
ADMINISTRACIÓN	30	47	77	15,4
COMERCIALIZACIÓN	22	31	53	10,6
TECNOLOGÍA AMBIENTAL	13	20	33	6,6
TIC. SISTEMAS INFORMÁTICOS	26	54	80	16
MECATRÓNICA	7	2	24	4,8
PROCESOS DE PRODUCCIÓN	8	7	15	3
TIC. REDES Y TELECOMUNICACIONES	22	48	70	14
TIC. INFORMÁTICA ADMINISTRATIVA	22	48	70	14
TOTAL	150	257	422	84,4

Datos obtenidos del Programa de Fortalecimiento para la Oferta Educativa (PROFOE, 2010).

Figura No. 9

Número de materias que imparten los profesores

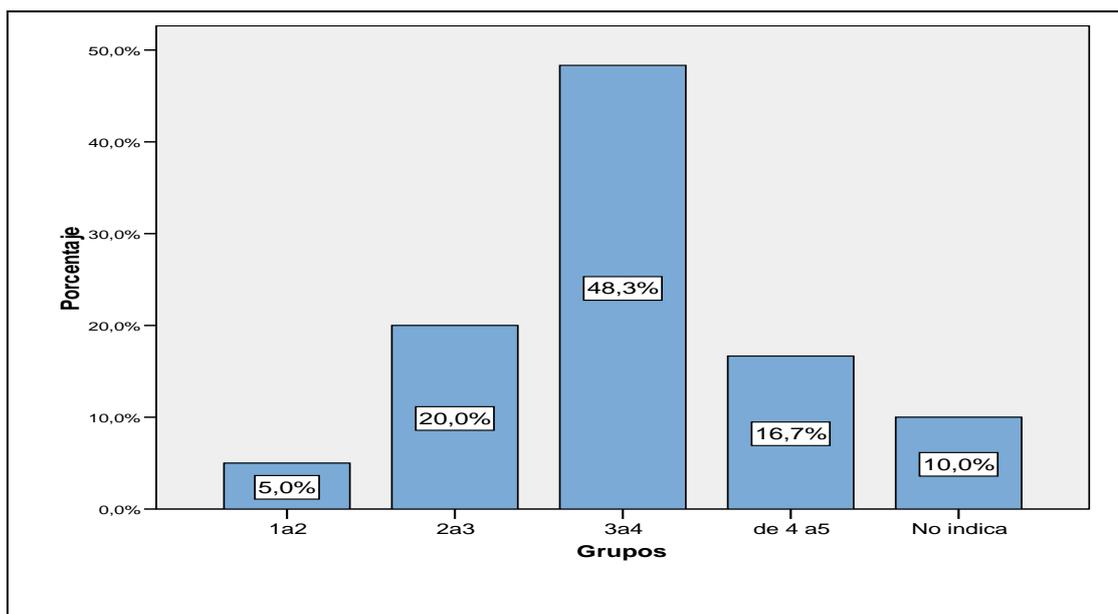


FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

NÚMERO DE MATERIAS QUE IMPARTEN LOS PROFESORES: Como se muestra en la figura No. 9, el 30% de los profesores imparten de 1 a 2 materias, el 41.67% de 2 a 3 materias y el 28% de 3 a 4 materias. De acuerdo con los resultados existe para algunas carreras que los docentes tienen la mayor parte del tiempo en preparar las clases, asesorar equipos de alumnos, realizar funciones tutoriales, llevar a cabo reuniones colegiadas, atender y dar seguimiento a los alumnos de estadía. Por lo tanto el tiempo que tiene el docente para reflexionar en cuanto a su práctica y atender los resultados de su evaluación es mínimo.

Figura No. 10

Número de grupos que imparten los profesores

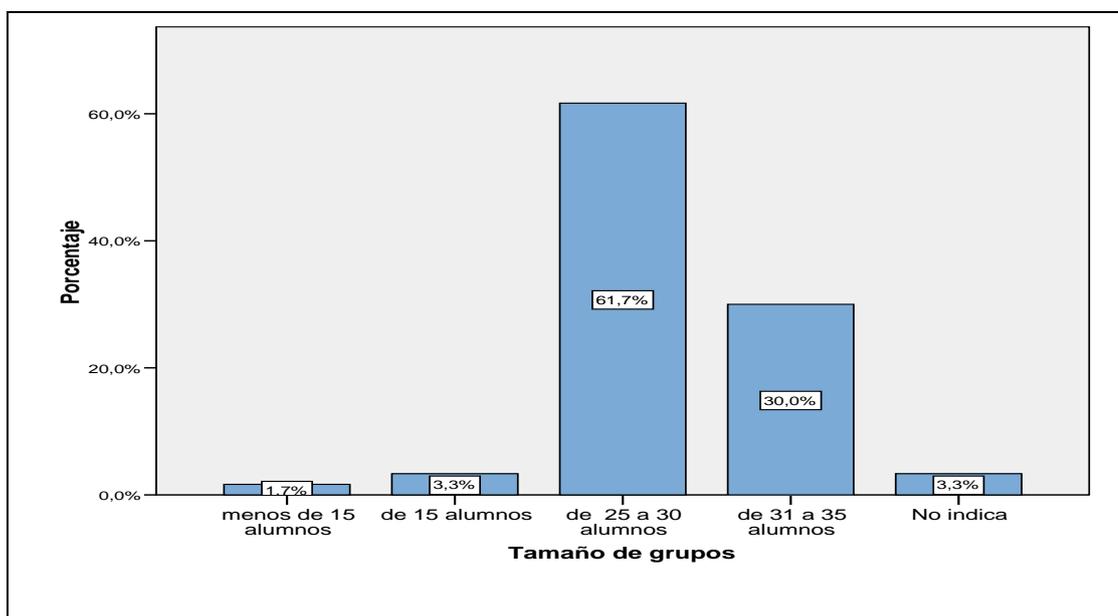


FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

NÚMERO DE GRUPOS QUE IMPARTEN LOS PROFESORES: Como se muestra en la figura No. 10, el 48.3% de los profesores atienden de 3 a 4 grupos, el 20% de los profesores atienden de 2 a 3 grupos y solamente el 5% de 1 a 2 grupos. Una de las Políticas Para la Operación, Desarrollo y Consolidación del Subsistema Coordinación de Universidades Tecnológicas (2006), destaca que los profesores deberán distribuir sus horas semanales de la siguiente manera: 15 horas en clase frente a grupo, 10 horas en proporcionar atención personalizada a los alumnos del grupo bajo su responsabilidad, además conducir y supervisar las estadías en empresas y 15 horas a desarrollar materiales didácticos e investigación sobre los mismos para el caso de los profesores de tiempo completo.

Figura No. 11

Tamaño de grupos atendidos por profesor



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

TAMAÑO DE GRUPOS ATENDIDOS POR PROFESOR: Como se muestra en la figura No. 11, el 61.7% atienden grupos entre 25 a 30 alumnos, el 30% 18 docentes tienen un grupo de 31 a 35 alumnos, y el 8% de los profesores indicaron que atienden a menos de 15 alumnos.

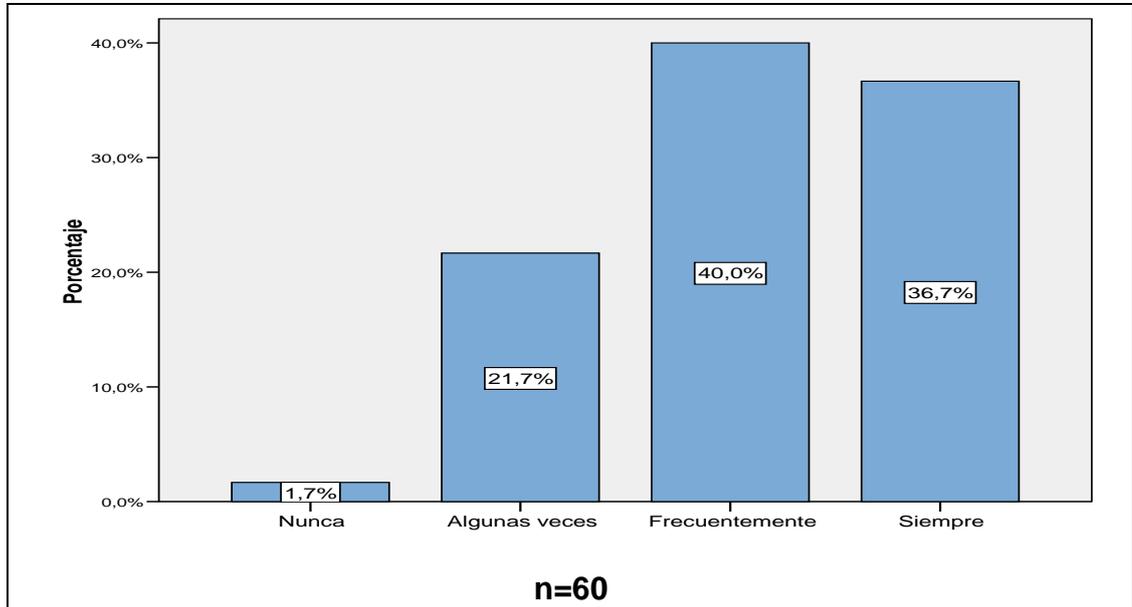
Por su parte la Coordinación General de Universidades Tecnológicas establece que haya un profesor de tiempo completo por cada grupo de 25 alumnos, considerando profesor de tiempo completo al que imparte 15 horas a la semana frente a grupo. Las 20 horas restantes para alcanzar 35 horas de clase a la semana por grupo, las imparten profesores de asignatura, quienes además de prestar sus servicios en la Universidad Tecnológica, se desempeñan en el sector productivo, contribuyendo así a mantener actualizados a los estudiantes a cerca de lo que sucede en el mercado laboral.

Cabe la pena hacer referencia al Reglamento de Ingreso, Evaluación y Permanencia del Personal Académico de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas donde se establece que haya un profesor de tiempo completo por cada grupo de 25 alumnos.

Sin embargo, esta meta ha sido rebasada ya que como se puede observar se atienden grupos con más de 25 alumnos; la falta de infraestructura en cuanto al tamaño de las aulas de la UTN, están diseñadas para la atención a un número de alumnos no mayor de 25, por lo que se presentan diversos problemas de espacio, infraestructura y atención a los estudiantes.

Figura No. 12

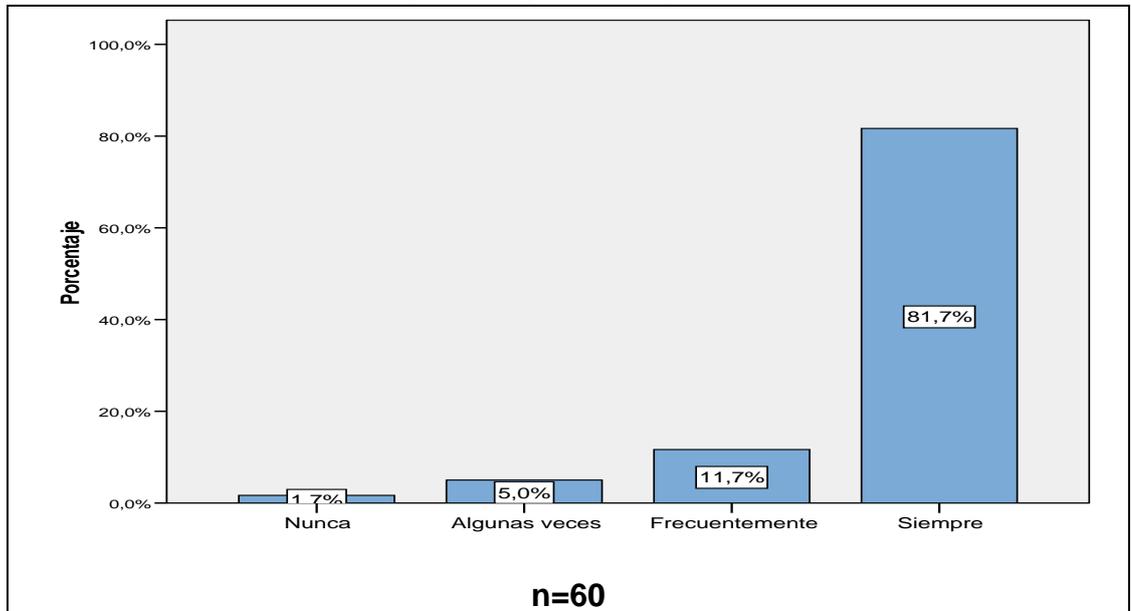
**Conocimiento de los resultados de la evaluación docente
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 12.1

**Conocimiento de los resultados de la evaluación docente
(Futuro preferido)**



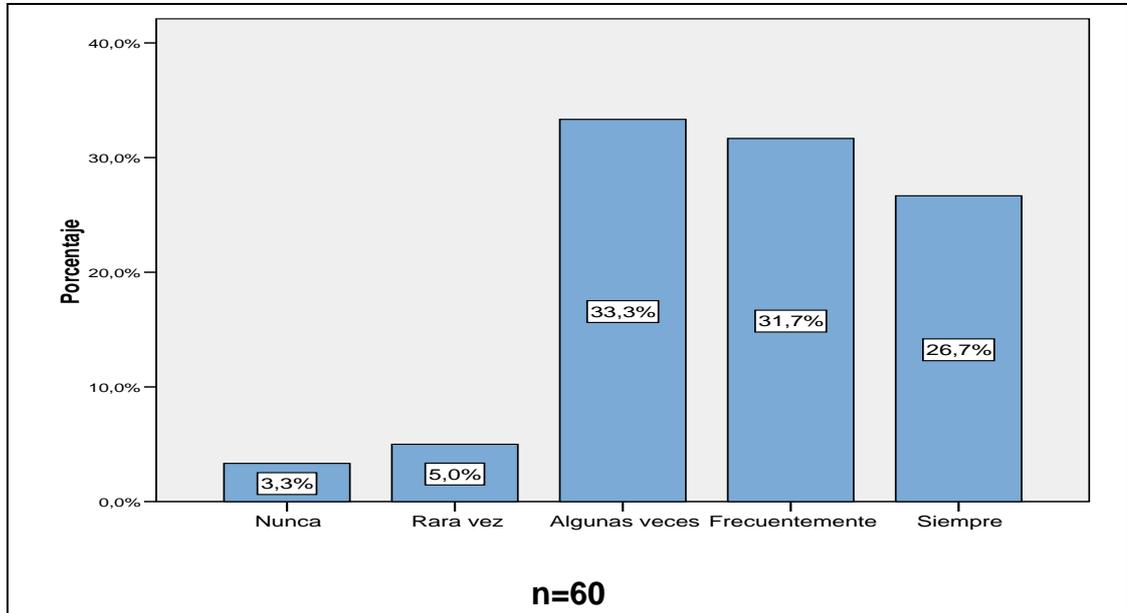
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

CONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE: De acuerdo a la figura No. 12, el 36.7% de los profesores indicaron que siempre conocen los resultados de su evaluación docente, el 40% de manera frecuente, el 21% algunas veces y el resto 1.7% nunca los conocen. En este sentido, la difusión masiva de los resultados de la evaluación docente no ha sido la prioridad de los involucrados en el proceso de evaluación en la UTN, por lo que es necesario fomentar una cultura sobre la evaluación para hacer de esta actividad un proceso con transparencia y claridad.

En relación al futuro preferido de acuerdo a la figura No. 12.1, el 81.7% de los profesores les gustaría conocer siempre los resultados de su evaluación. En este sentido los resultados deberán impactar directamente en las políticas institucionales para que el director de cada una de las áreas académicas y el docente en cuestión elaboren las acciones correspondientes (preventivas, correctivas o de mejora).

Figura No. 13

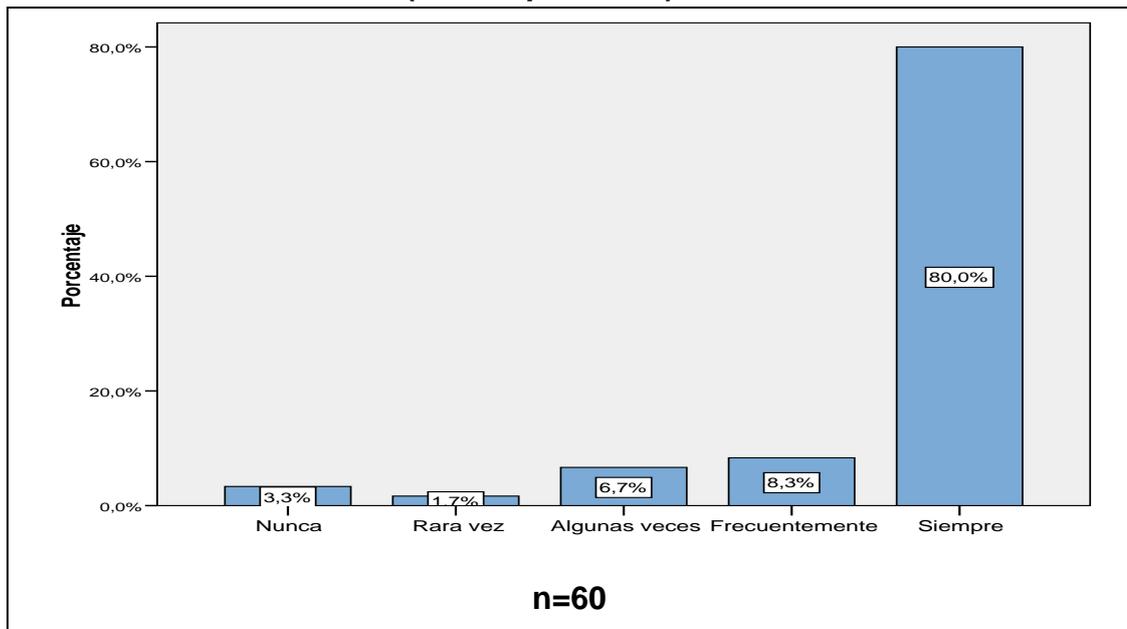
**Evaluación docente en el área de conocimientos
(Situación actual)**



FUENTE: PPEED. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 13.1

**Evaluación docente en el área de conocimientos
(Futuro preferido)**



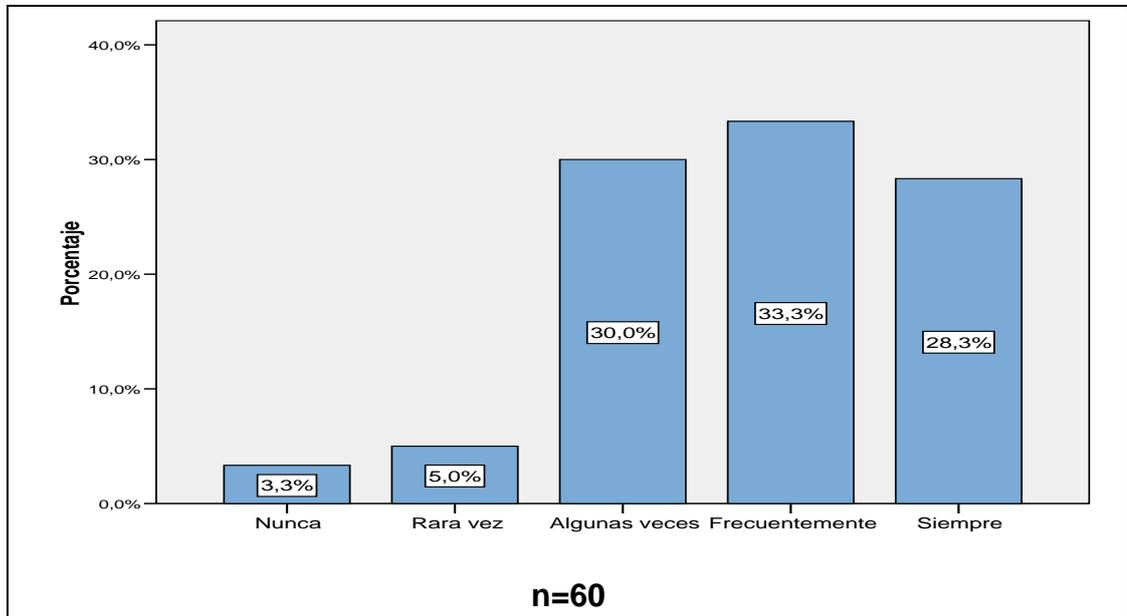
FUENTE: PPEED. Aplicado a profesores de la UTN

EVALUACIÓN DOCENTE EN EL ÁREAS DE CONOCIMIENTOS: Es importante señalar que uno de los indicadores que los estudiantes evalúan de los profesores es el nivel de conocimientos que estos poseen, en relación a la materia que imparten, se observa en figura No.13 que el 26.7% de los profesores respondieron que siempre están enterados de los resultados, el 31% frecuentemente, el 33.3% algunas veces se enteran, el 5% rara vez y el 3.3% nunca son enterados.

En relación al futuro preferido de acuerdo a la figura No. 13.1, el 80% indicaron que siempre les gustaría estar enterados en cuanto al área del conocimiento. Al revisar el instrumento a través del cual los estudiantes evalúan a los profesores de la UTN, se encontró que el conocimiento está integrado por siete preguntas entre las cuales se identificaron: el dominio de la materia, solución de dudas, información respecto a los objetivos del curso, contenido, forma de evaluar, bibliografía, uso de materiales didácticos, forma de trabajo, cumplimiento del programa y la interacción del contenido de la materia con el desarrollo de proyectos integrales. Por lo tanto es importante rescatar dicha información por parte de los profesores y directores de carrera, con la finalidad de conocer la eficiencia de la evaluación y generar con ello la retroalimentación para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Figura No. 14

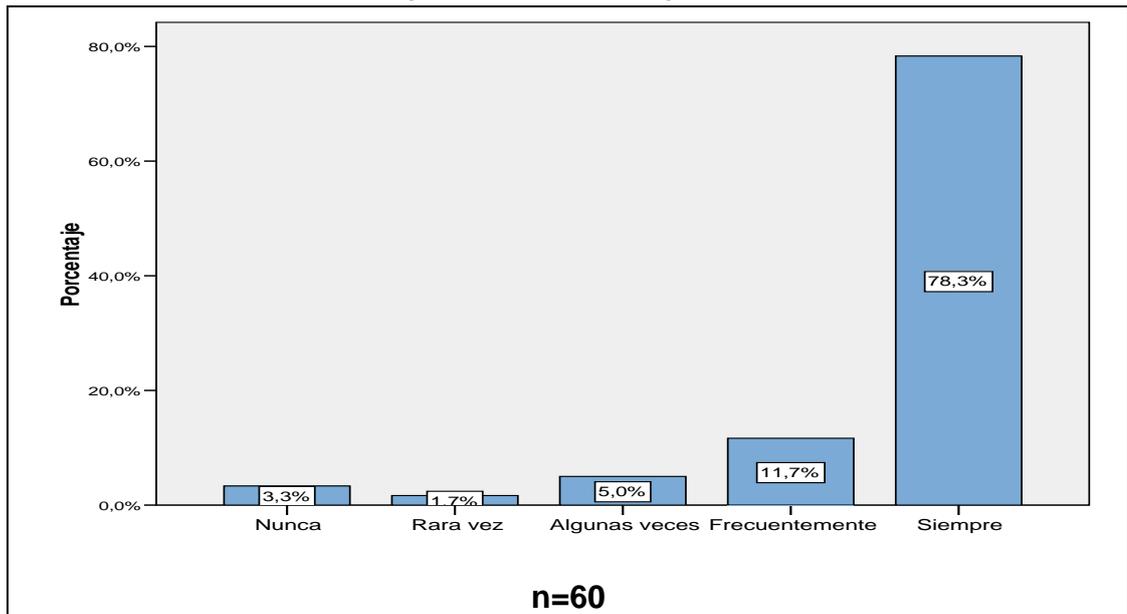
**Conocimiento de la evaluación docente en cuanto a la enseñanza
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 14.1

**Conocimiento de la evaluación docente en cuanto a la enseñanza
(Futuro Preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

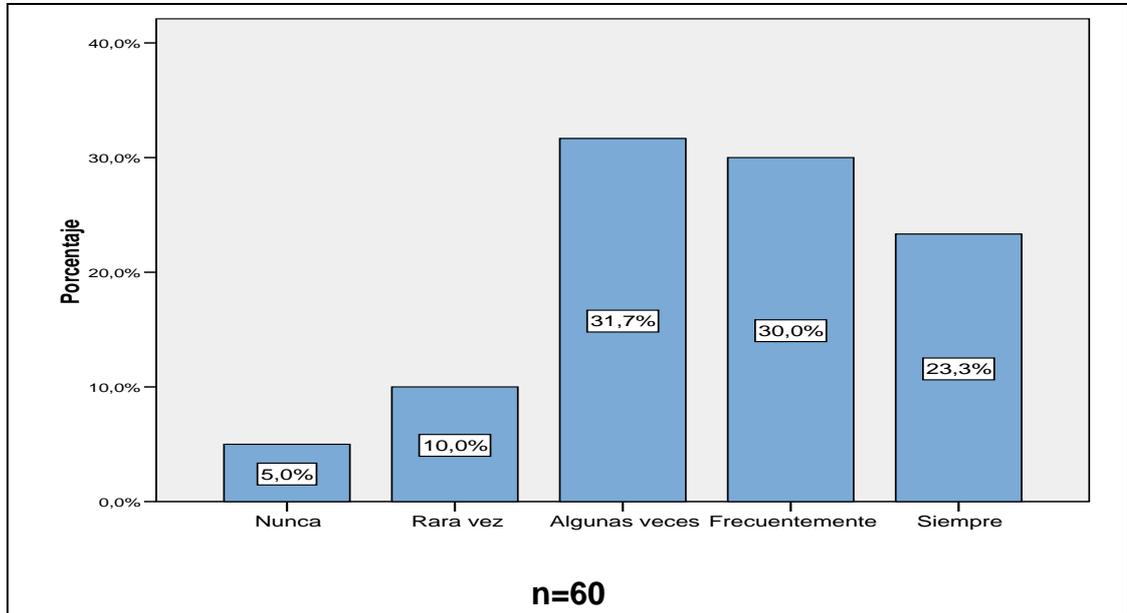
CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CUANTO A LA ENSEÑANZA: Los resultados se observan en figura No. 14, en la situación actual el 28.3% de los profesores indicaron que siempre tienen conocimiento de manera cuatrimestral en cuanto a la forma de enseñar, el 33.3% los reciben de manera frecuente, el 30% algunas veces, el 5% rara vez y finalmente el 3.3% nunca. Con relación a la forma de enseñar en la UTN, se consideran las habilidades pedagógicas del profesor, entre las cuales se identificaron: la forma de cómo imparte la clase, el interés que genera en los alumnos por la carrera, participación de los alumnos, trabajo en equipo y la forma de aplicación del modelo educativo.

El propósito de que los profesores conozcan sus resultados y puedan adoptar un conjunto de herramientas pedagógicas, psicológicas y metodológicas para fortalecer su quehacer docente, articulándolas con las carreras del modelo educativo. “los resultados sugieren que algunos aspectos de la docencia, medida por la evaluación docente, están más relacionados con el aprendizaje que otros” (Cohen, 1981).

En el futuro preferido, de acuerdo a la figura 14.1, el 78.3% de los profesores desean conocer siempre los resultados de la evaluación por parte de los alumnos con relación a la forma de enseñar. En este sentido se hubiera esperado que el resultado fuera el 100%, sin embargo cabe la pena señalar que existe un número importante de profesores que contestaron frecuente, algunas veces o rara vez. Dejando la reflexión en función del poco interés que prestaron al cuestionario o porque realmente no son importantes los resultados de la evaluación docente para ellos.

Figura No. 15

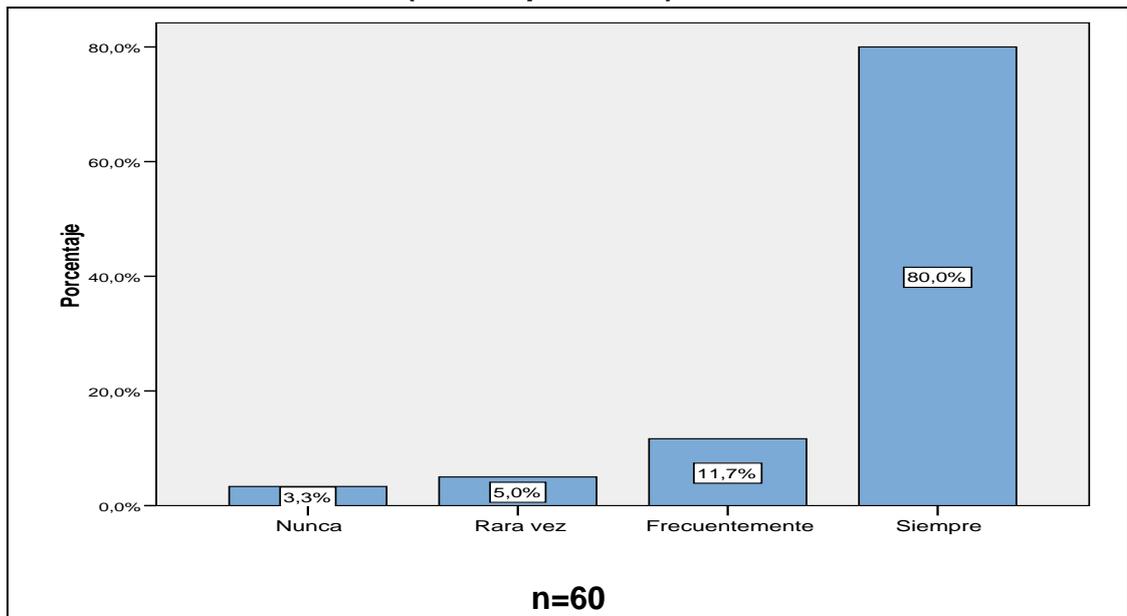
**Conocimiento de la evaluación docente en cuanto a la forma de evaluar
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 15.1

**Conocimiento de la evaluación docente en cuanto a la forma de evaluar
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

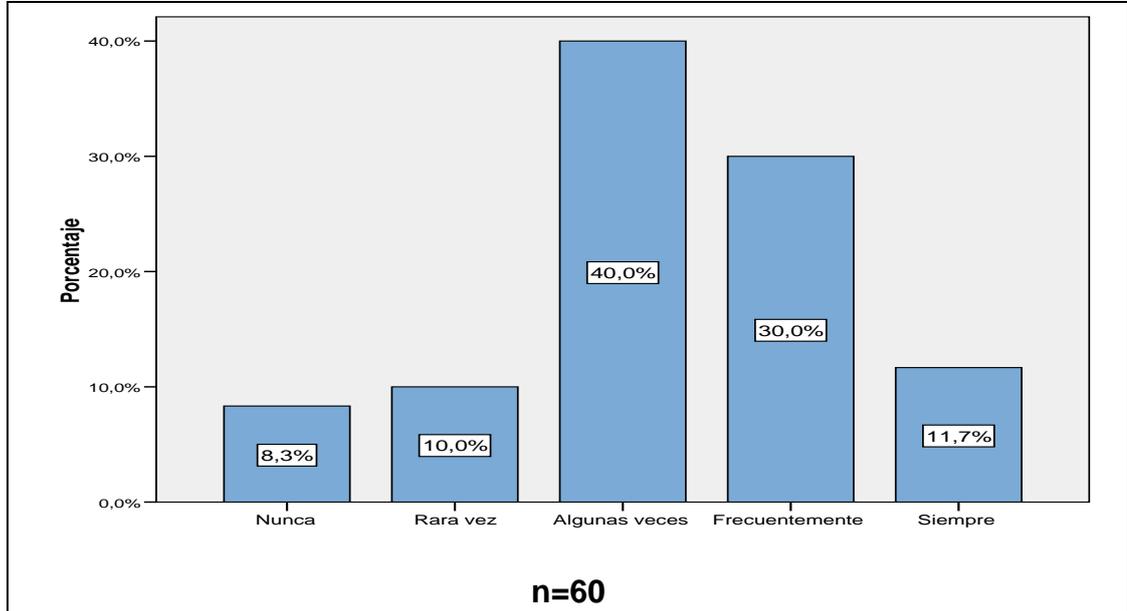
CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CUANTO A LA FORMA DE EVALUAR: Como se muestra en la figura No. 15, el 23.3% de los profesores conocen siempre sus resultados, el 30.0% frecuentemente, el 31.7% algunas veces, el 10.0% rara vez y el 5% nunca los conocen. En este sentido cabe señalar que el rendimiento de los alumnos está relacionado en parte por la forma de evaluar del profesor.

Observar y evaluar a los alumnos de manera continúa es una de las diez competencias que contribuyen a redefinir el perfil de los docentes en la UTN. “La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. Constituye la parte la actividad docente que tiene más fuerte repercusión sobre los alumnos” (Zabalza, 2007).

En cuanto al futuro preferido al 80% de los profesores les gustaría siempre estar enterados en cuanto a su forma de evaluar. Lo interesante está en el resto de los profesores que conforman el 100%, porque son poco conscientes de lo que se espera del proceso de evaluación, como se puede observar en la figura No. 15.1.

Figura No. 16

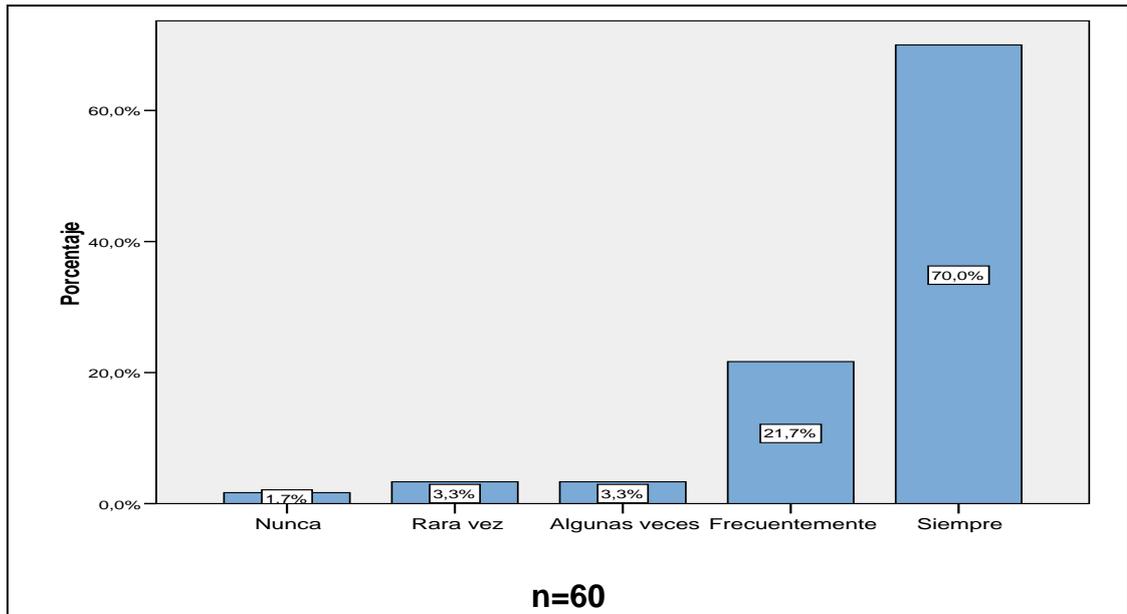
**Profesores satisfechos con los resultados de la evaluación docente
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 16.1

**Profesores satisfechos con los resultados de la evaluación docente
(Futuro preferido)**



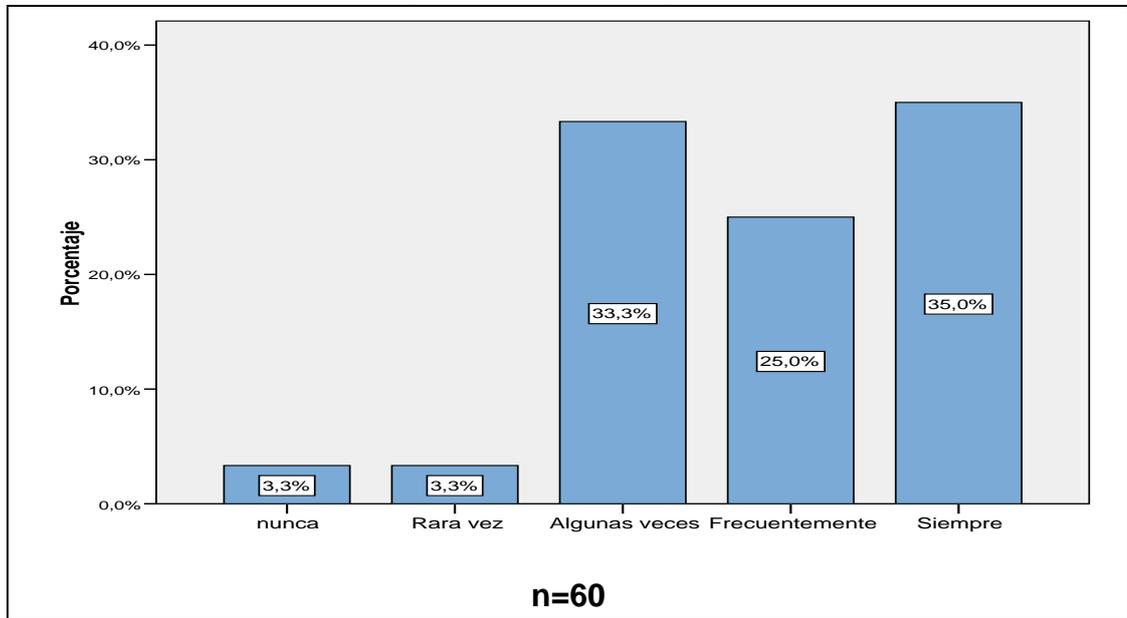
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

PROFESORES SATISFECHOS CON LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE: Como se muestra en la figura No. 16, el 11.7% siempre están satisfechos con los resultados, en tanto el 30% frecuentemente, el 40% algunas veces, el 10% rara vez, el 8% nunca. Este panorama por un lado permite reflexionar ante la urgencia de desarrollar acciones que fortalezcan el proceso de evaluación docente de manera institucional para elevar el nivel de satisfacción del profesor el cual se muestra limitado en esta institución. El proceso de evaluación de los docentes ha sido establecido por un periodo de 15 años, por la administración de la universidad, con poco o ninguna participación del profesorado.

De acuerdo a la figura 16.1, el 70% de los profesores indicaron que siempre desearían estar satisfechos con los resultados de su evaluación docente, el 21.7% de manera frecuentemente y el resto algunas veces, rara vez o nunca.

Figura No. 17

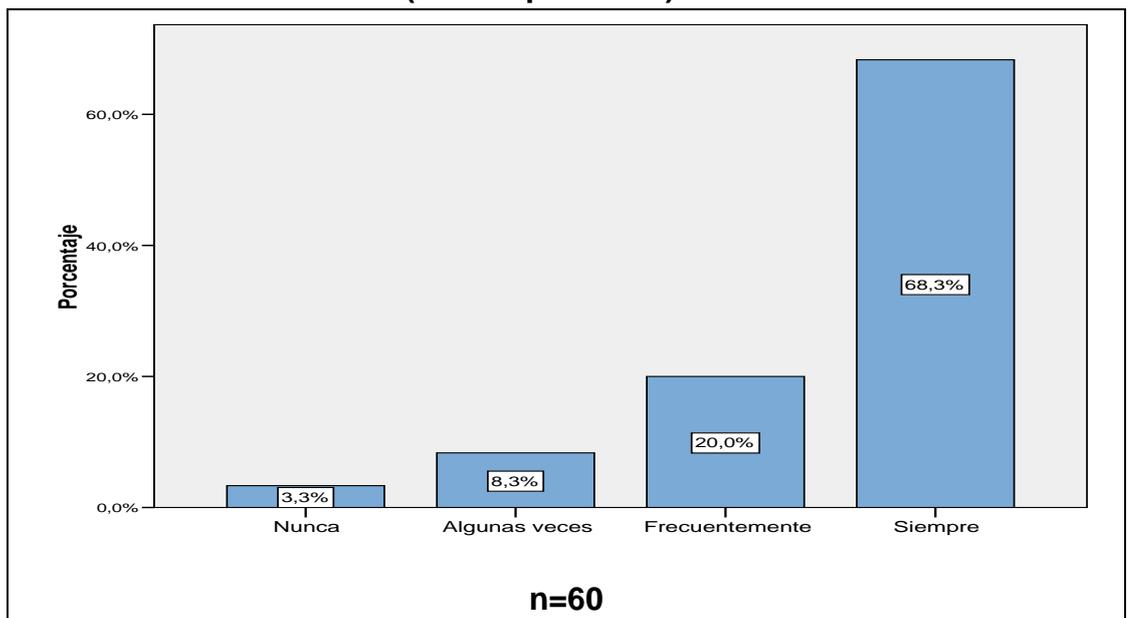
**Grado de responsabilidad por parte de los docentes de los resultados de evaluación
(Situación actual)**



FUENTE: PPEED. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 17.1

**Grado de responsabilidad por parte de los docentes de los resultados de evaluación
(Futuro preferido)**



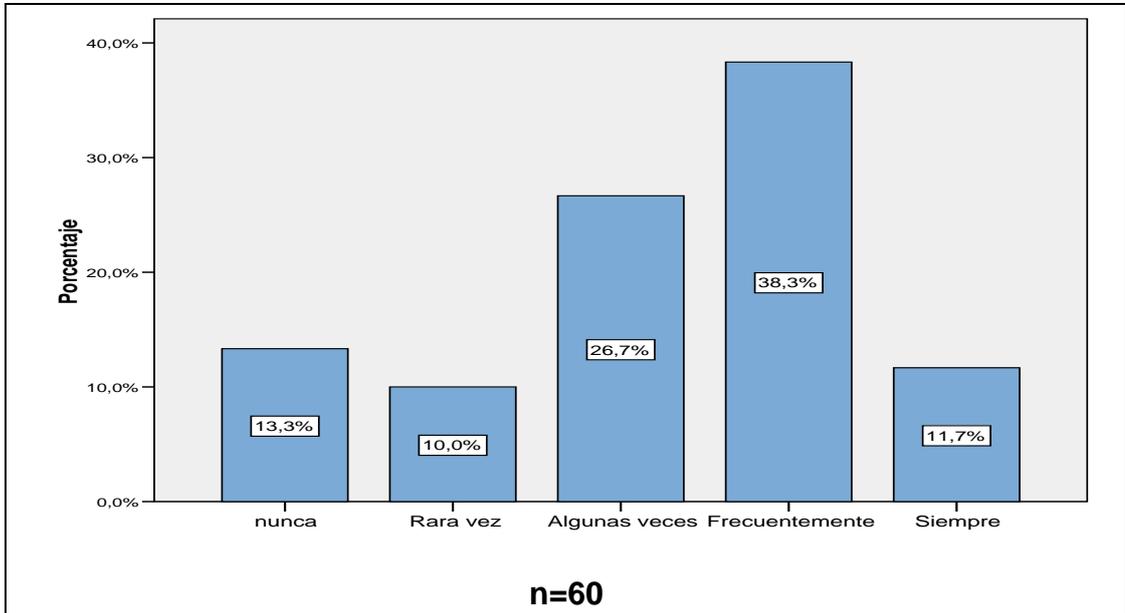
FUENTE: PPEED. Aplicado a profesores de la UTN

GRADO DE RESPONSABILIDAD POR PARTE DE LOS DOCENTES DE LOS RESULTADOS DE EVALUACIÓN: Como se muestra en la figura No. 17, el 35% de los profesores indicaron ser siempre responsables de sus resultados, el 25% señalaron que lo son de manera frecuente, el 33% algunas veces, el 3.3% rara vez y el 3.3% nunca se hacen responsables.

De acuerdo con la Figura No. 17.1, donde se muestran los resultados en una situación futura, resulta difícil que el 68.3% de los docentes opinan que serán responsables de su evaluación docente, el 20% serán de manera frecuente, el 13.6 % restante nunca serán responsables. Ante este contexto deben ser elementos para reflexionar sobre su quehacer docente y analizar su práctica educativa a través de las categorías bien diferenciadas que permita afianzar diversos aspectos de su actuación con miras a producir mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes.

Figura No. 18

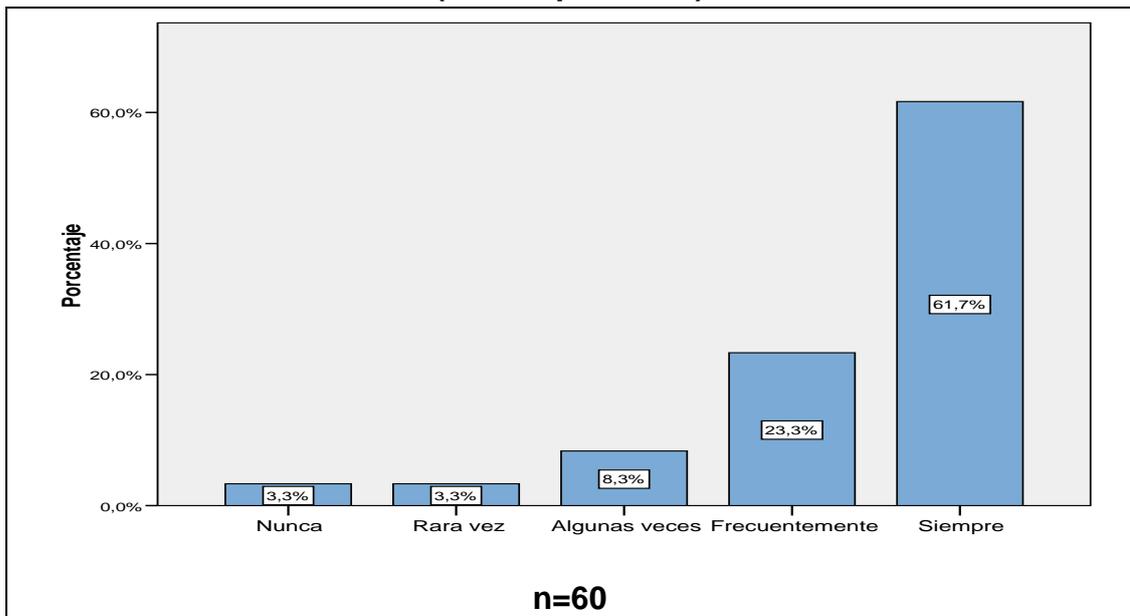
**Profesores identificados con los resultados de la evaluación docente
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 18.1

**Profesores identificados con los resultados de la evaluación docente
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

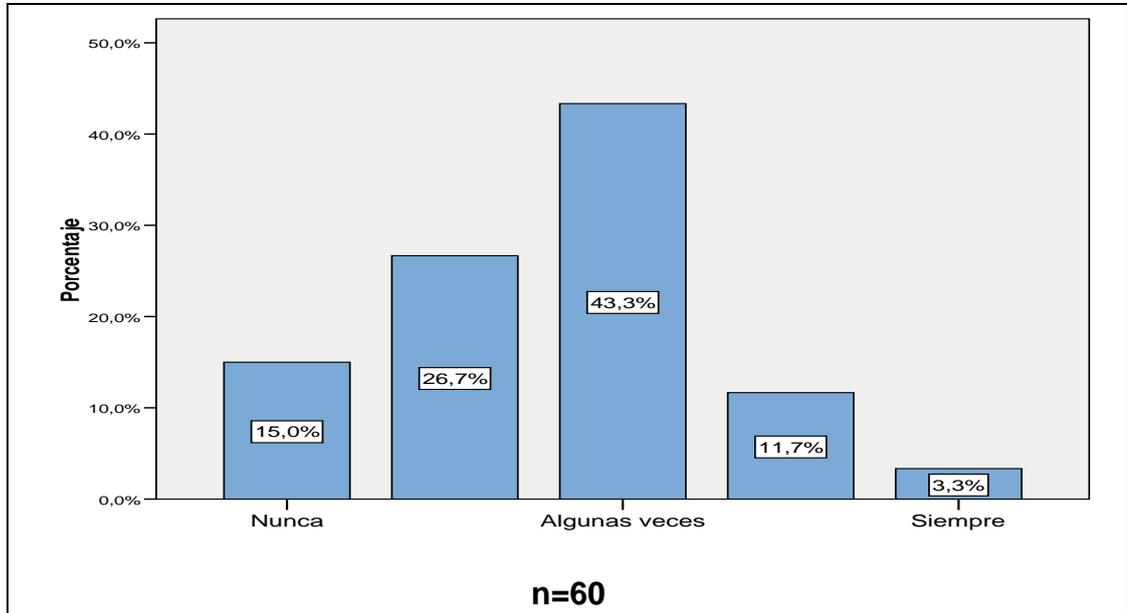
PROFESORES QUE ESTÁN IDENTIFICADOS CON LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN: De acuerdo a la figura No. 18, el 11.7% siempre se sienten identificados con los resultados de su evaluación, en tanto el 38.3% se identifican de manera frecuente, el 26.7% algunas veces, el 13.3% nunca. Resulta un dato interesante saber por un lado que existe un porcentaje bajo de profesores que se identifican con los resultados de las evaluaciones por parte de los alumnos, es decir los profesores consideran que su desempeño es mayor al resultado obtenido al final del cuatrimestre y por otro que los comentarios que realizan los alumnos acerca del profesor son poco coherentes con lo que ellos mostraron durante las clases, asesorías e incluso las tutorías y asumen un sentimiento de desilusión.

Tejedor (1991), menciona que para explicar la mejora que se produce en los profesores de su actuación docente se hace referencia a la teoría de “disonancia cognitiva”, según la cual la información proporcionada por los cuestionarios pone en marcha un mecanismo de retroalimentación de forma que se produce una cierta disonancia o insatisfacción que le induce a cambiar produciéndose este efecto de mejora en aquellos ítems de referencia más específica y más relacionados con la asignatura, aumentado dicho efecto en la medida en que el profesor acepte los resultados y las orientaciones pertinentes para mejorar su docencia.

En tanto en el futuro preferido de acuerdo a la figura 18.1, el 61.7% señalaron que le gustaría siempre sentirse identificado, el 23.3% de manera frecuente y el resto solo algunas veces, rara vez o nunca. En este sentido más del 50% tienen la expectativa de sentirse identificados con los resultados de evaluación que emitan los estudiantes.

Figura No. 19

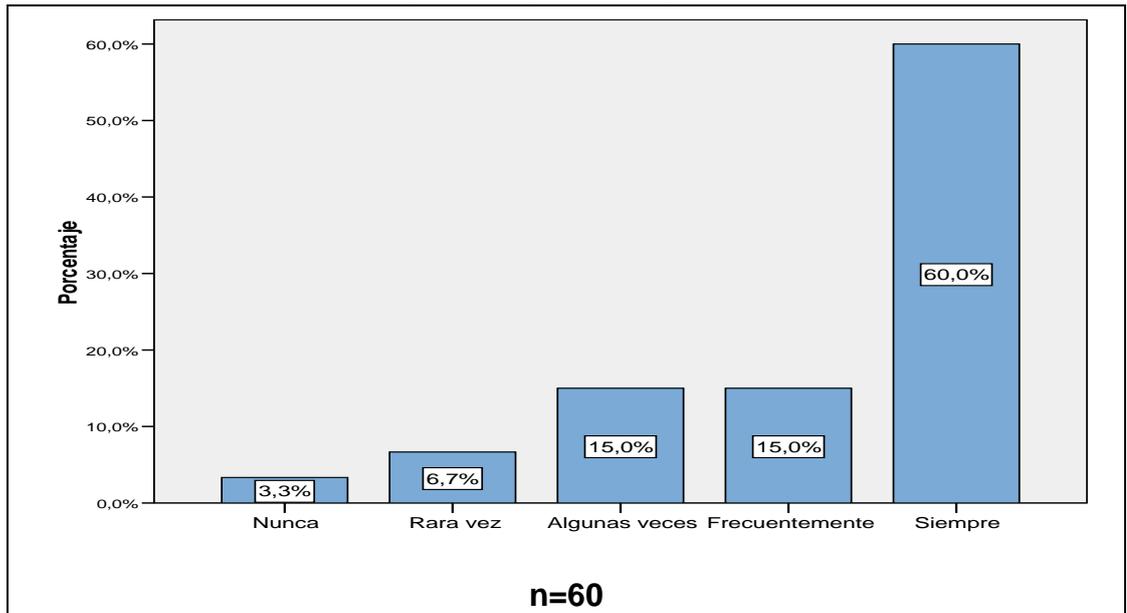
**Fiabilidad de los resultados de la evaluación docente
(Situación actual)**



FUENTE: PPEEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 19.1

**Fiabilidad de los resultados de la evaluación docente
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEEDD. Aplicado a profesores de la UTN

SENTIDO DE FIABILIDAD DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE: Como se muestra en la figura No.19, en lo relativo a la situación actual el 3.3% tienen desconfianza de que los resultados del proceso de la evaluación docente por parte de los estudiantes de la UTN funcione de manera adecuada, en tanto 11.7% de manera frecuente, el 43.3% indicaron que solamente algunas veces, el 26.7% rara vez y el 15.0% restante nunca.

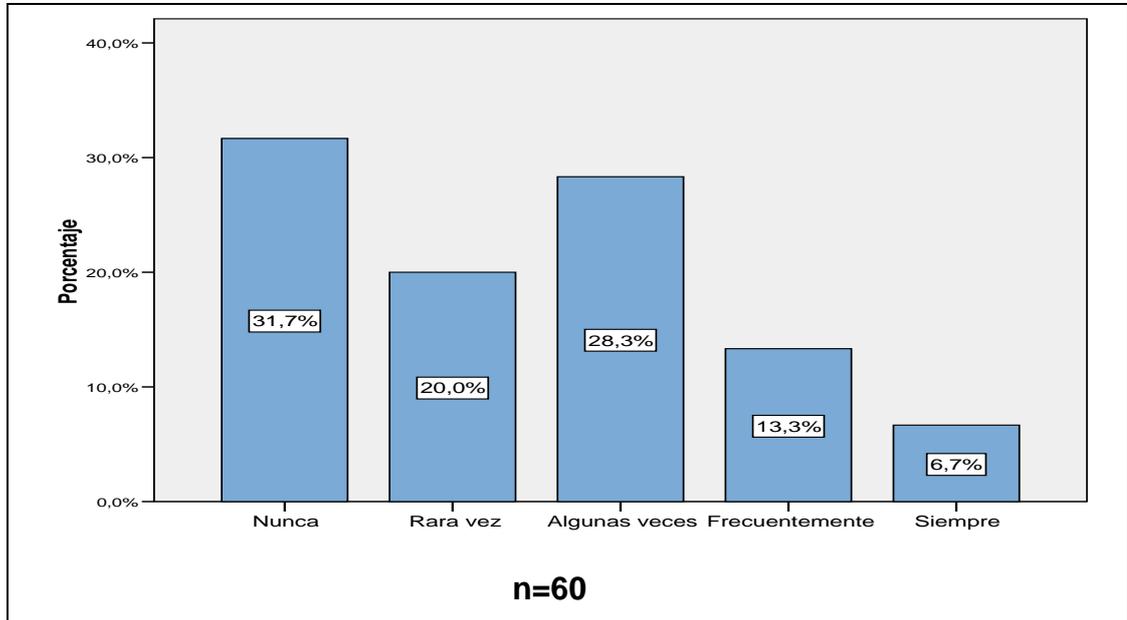
Por lo anterior la fiabilidad de los resultados no demuestran en su totalidad de acuerdo a la opinión de los profesores de la UTN una estabilidad y consistencia quedando en duda los factores indispensables para su aplicación como el clima, la hora del día, las instalaciones el equipo de medición y el estado de ánimo del evaluado. Los resultados sugieren la necesidad de considerar otras alternativas metodológicas respecto de la fiabilidad calculada por los métodos tradicionales, e interpretar los resultados obtenidos de las encuestas.

Braskamp (1885), "señala que la fiabilidad de los datos de las escalas de valoración depende del tipo de ítems".

En cuanto al futuro preferido de acuerdo a la figura No.19.1, el 60% de los profesores indicaron que siempre les gustaría que los resultados del proceso de la evaluación fueran fiables, el 15.0% de manera frecuente y el resto cae en algunas veces, rara vez o bien nunca.

Figura No. 20

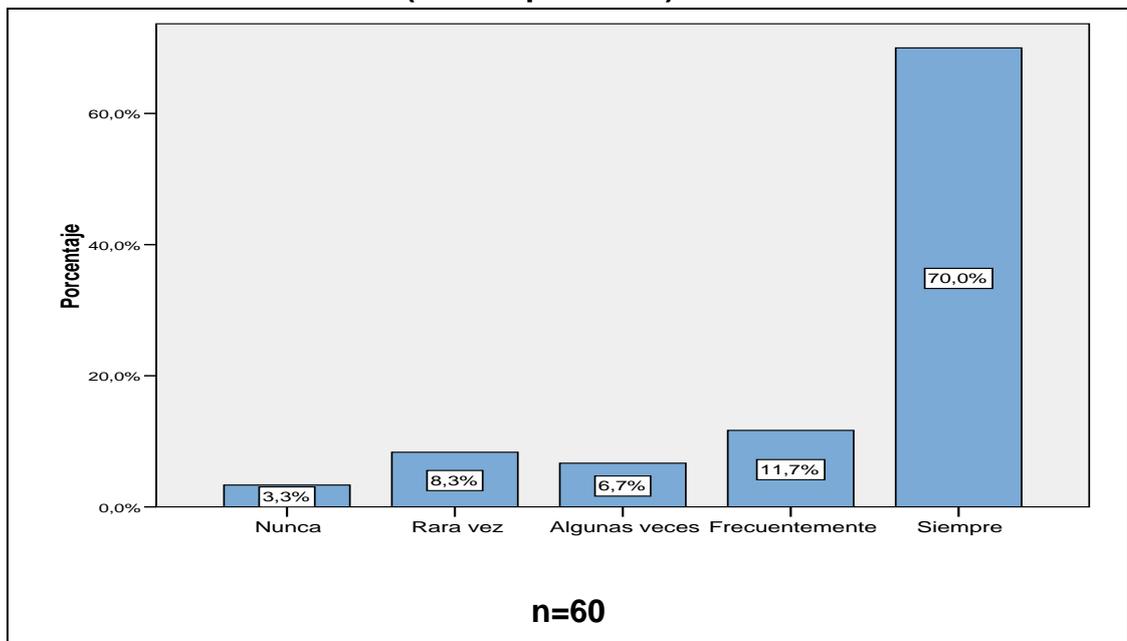
**Beneficios institucionales derivados del desempeño docente
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 20.1

**Beneficios institucionales derivados del desempeño docente
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

BENEFICIOS INSTITUCIONALES DERIVADOS DEL DESEMPEÑO DOCENTE,
Como se muestra en la figura No. 20, el 31.7% opinaron que nunca obtienen beneficios institucionales derivados de su evaluación como docentes, el 20% rara vez, el 28.3% algunas veces, el 13.3% frecuentemente y el resto 6.7% siempre. En este sentido los directivos de la UTN, deberán mostrar especial atención para mejorar las acciones individuales para los docentes que obtengan resultados importantes o de aquellos que alcancen la meta institucional respecto de la evaluación docente. Actualmente la evaluación docente está asociada a diversos programas, entre los que destacan los de estímulos al desempeño docente y los propios de la institución.

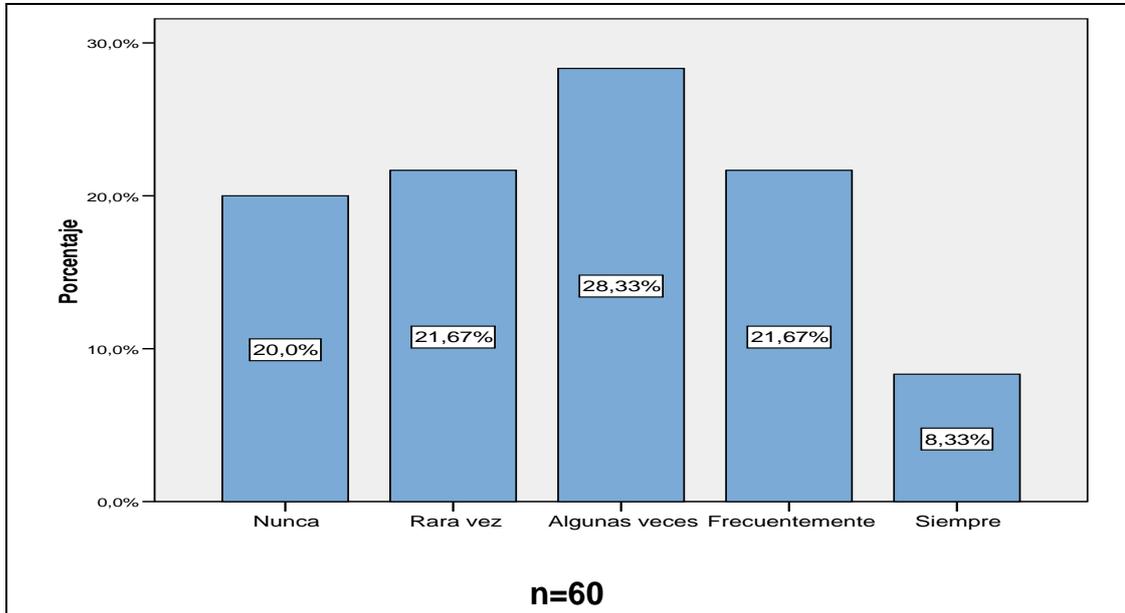
Las instituciones consideran los resultados de la evaluación docente en función de algún beneficio para el profesor, desde otorgarle un estímulo económico hasta un reconocimiento ante la comunidad académica de su institución. Será importante que en la UTN se consideren algunas de las políticas que tienen un impacto directo en la formación de los profesores, que el modelo de evaluación incorpore el sistema de la universidad y los indicadores derivados de las políticas nacionales e internacionales.

Además de lo anterior los profesores señalan que mediante el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos centrados en la investigación y la obtención del grado máximo se promueva el mejoramiento de la docencia. Existen en la UTN los siguientes programas que se asocian a las acciones de evaluación docente como: el programa de fortalecimiento institucional (PIFI), Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) y el programa de estímulo anual de productividad.

En cuanto al futuro preferido como se observa en la figura No. 20.1, el 70% de los profesores desearían siempre tener beneficios de sus resultados de su evaluación como docentes.

Figura No. 21

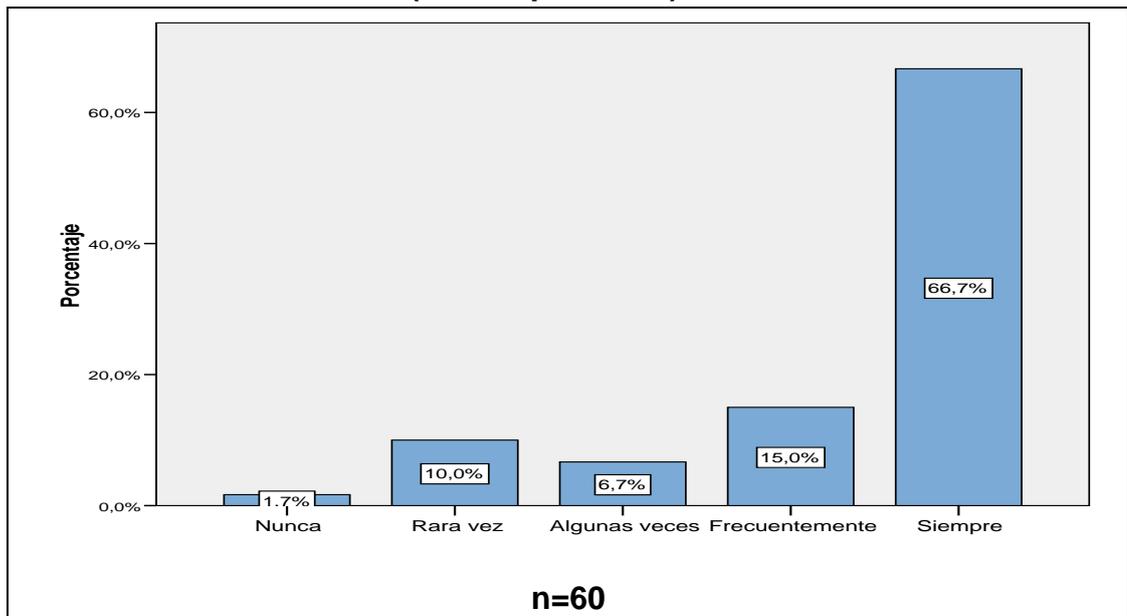
**Confiabilidad de los resultados de la evaluación del desempeño docente
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 21.1

**Confiabilidad de los resultados de la evaluación del desempeño docente
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

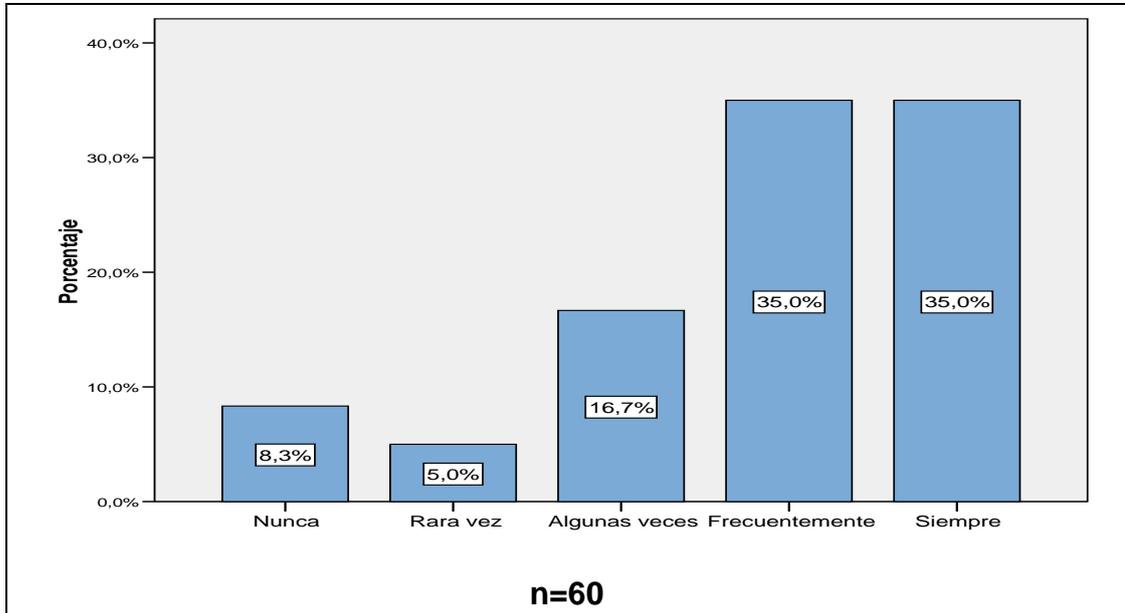
CONFIABILIDAD DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: Como se observa en la figura No. 21, el 8.3% de los profesores comentaron que siempre tienen confiabilidad en los resultados, el 21.7% frecuentemente, el 28.3% algunas veces, el 21.7% rara vez y el 20% nunca.

La confiabilidad es la consistencia de los cuestionarios de evaluación a través del tiempo y su correlación con sus equivalentes. En los cuestionarios de Evaluación del Desempeño Académico (CEDA). “La confiabilidad generalmente se determina a partir del análisis de las correlaciones del grupo de elementos que conforman un instrumento y del nivel de acuerdo con el número de alumnos que la respondan” (Fildeman, 1977).

En cuanto al futuro preferido como se muestra en la figura No. 21.1 el 66.7% de los profesores indicaron que se espera que los resultados sean confiables.

Figura No. 22

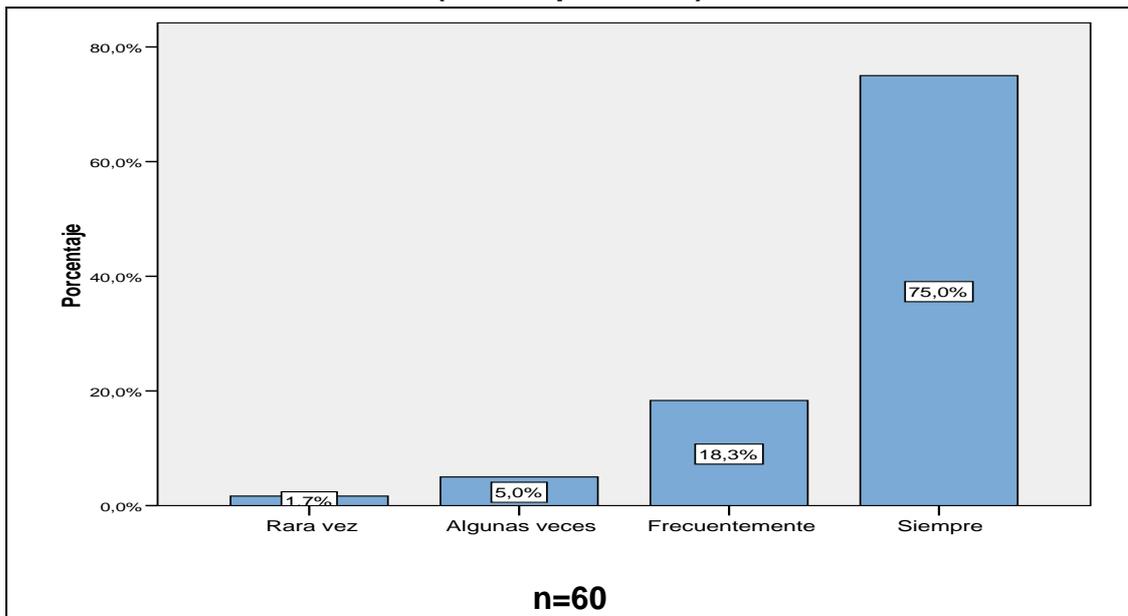
**Reflexión de los docentes frente a los resultados de evaluación
(Situación actual)**



FUENTE: PPEED. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 22.1

**Reflexión de los docentes frente a los resultados de evaluación
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEED. Aplicado a profesores de la UTN

REFLEXIÓN DEL DOCENTE FRENTE A LOS RESULTADOS DE EVALUACIÓN:

Como se observa en la figura No. 22, el 75% de los profesores indicaron que siempre, el 18.3% de manera frecuente, el 5% algunas veces y el 1.7% rara vez son conscientes de la mejora de su desempeño docente.

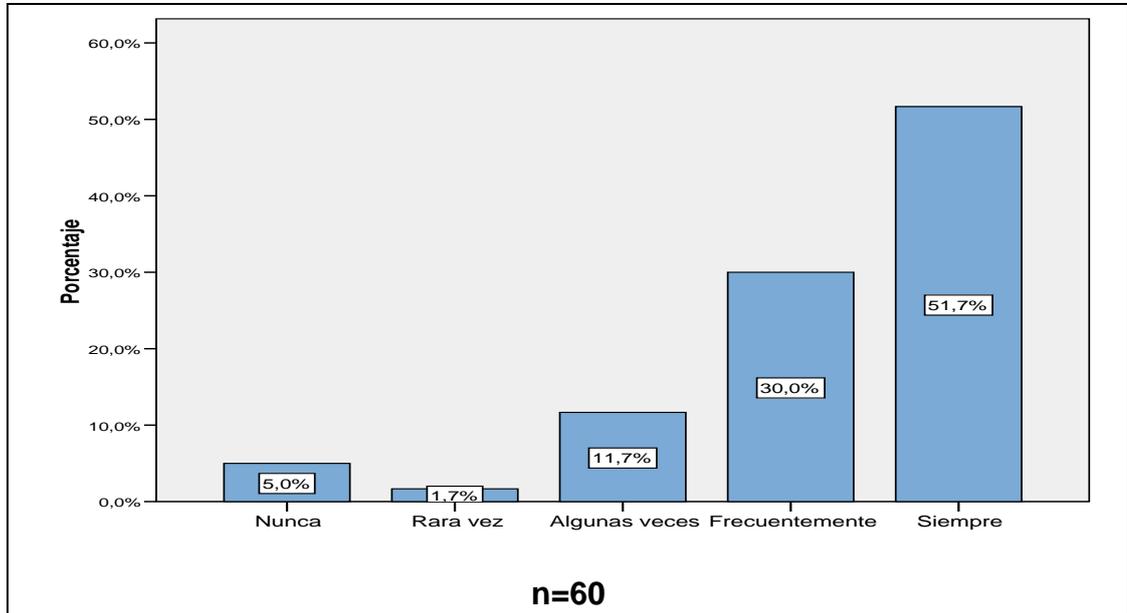
Perrenoud (2007) señala que el registro de la construcción de saberes y competencias, aboga por un profesor que sea: organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad, regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

Completaría a los anteriores con dos ideas que no remiten a competencias, sino a posturas fundamentales: una de ellas es la práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.

En cuanto al futuro preferido como se observa en la figura No. 22.1, cabe la pena resaltar con sorpresa que el 35% de los profesores siempre ser reflexivos, el 35% de manera frecuente, 16.7% rara vez, y el restante algunas veces o nunca.

Figura No. 23

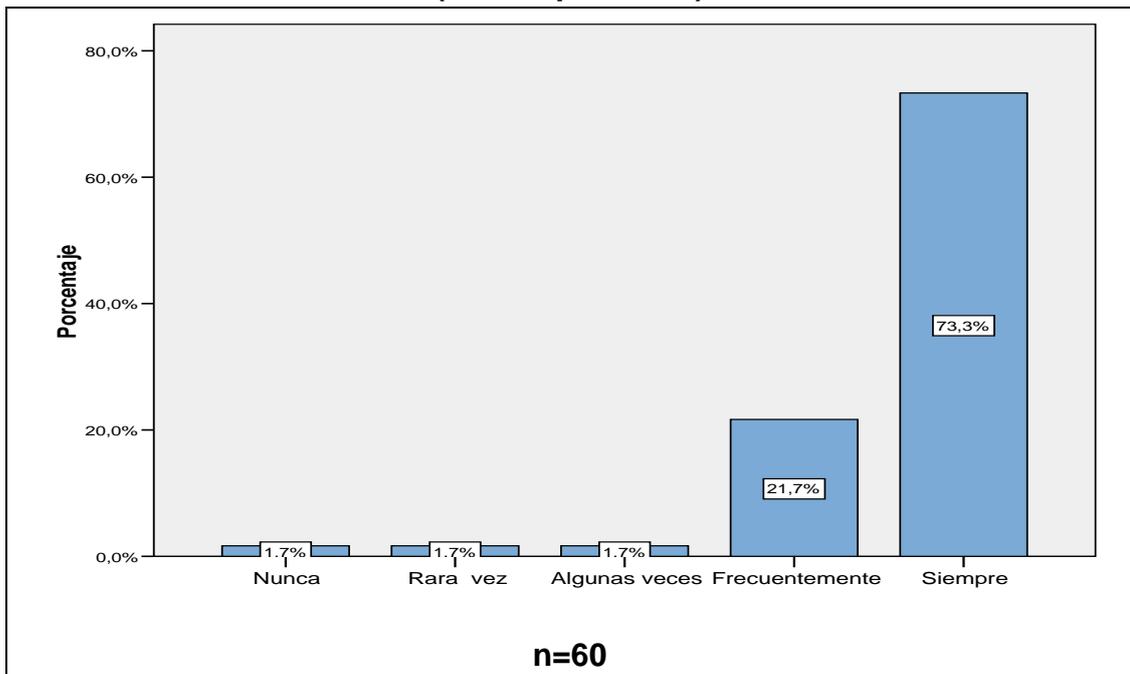
**Profesores reflexivos de la capacitación y actualización docente
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 23.1

**Profesores reflexivos de la capacitación y actualización docente
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

PROFESORES REFLEXIVOS DE LA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE:

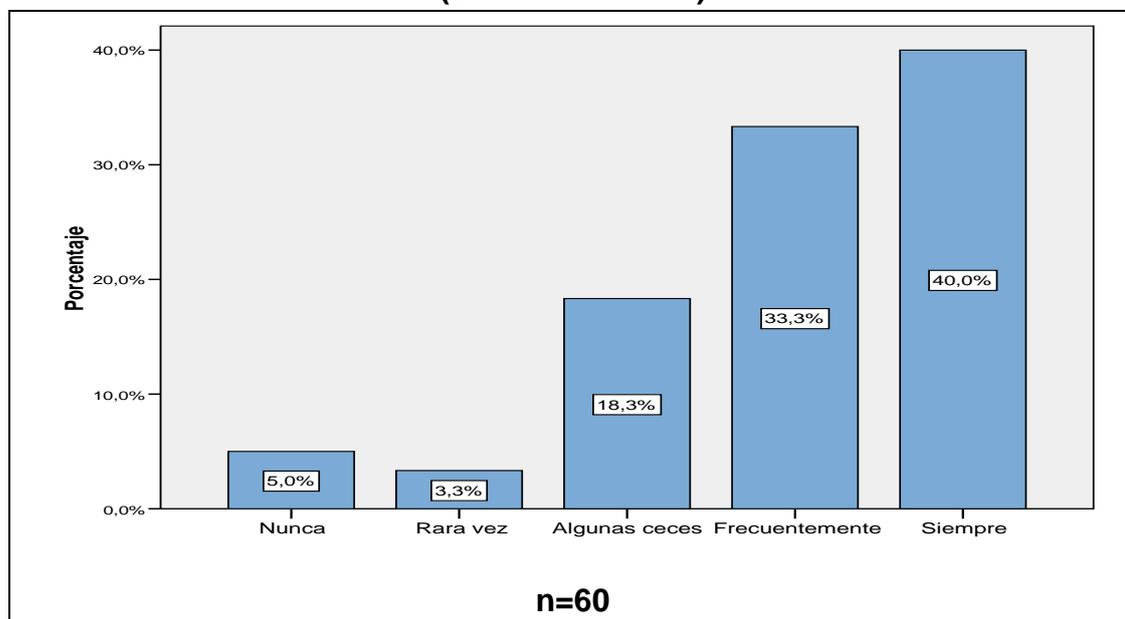
Como se observa en la figura No. 23, el 51.7% indicó que siempre toman conciencia sobre las estrategias de capacitación y actualización para la superación personal como docentes, el 30% frecuentemente, el 11.7% algunas veces, el 1.7% rara vez y 1% nunca. En este sentido los profesores realizan poco esfuerzo en cuanto a las estrategias por mejorar su actuación docente.

No se sabe a ciencia cierta hasta qué punto los profesores reflexionan sobre la información recibida y sobre el mismo proceso; y no se discute la información en grupos de profesores organizados en cuerpos académicos o áreas.

En lo que respecta al futuro preferido, como se observa en la figura 23.1, el 73.3% de los profesores consideran siempre tomar conciencia sobre las estrategias de capacitación y actualización para su superación como docente.

Figura No. 24

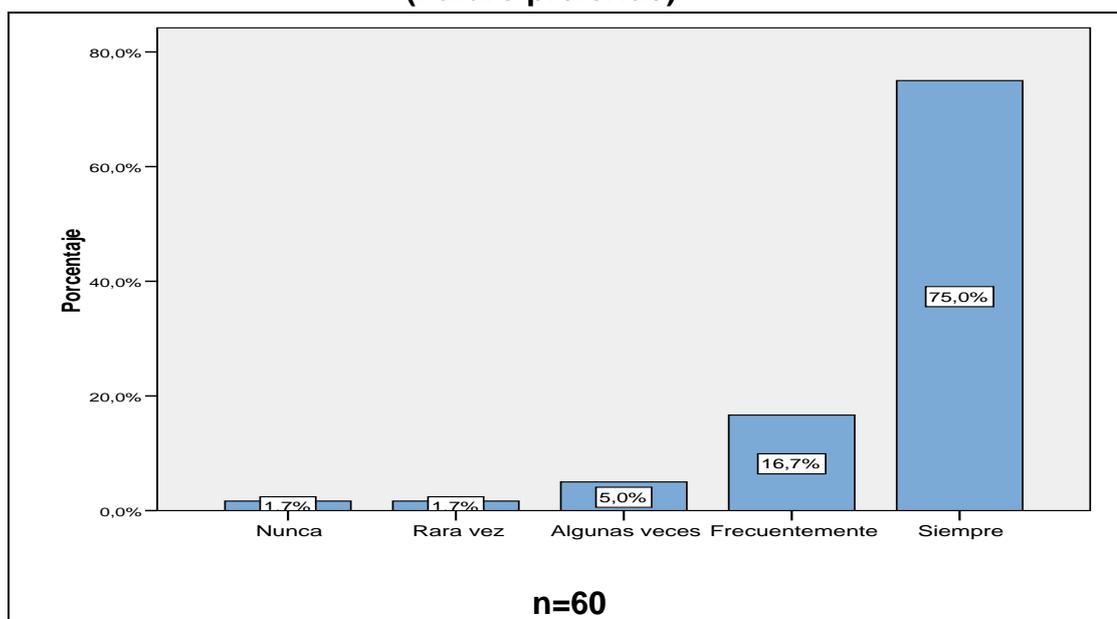
**Docentes que modifican la planeación dados los resultados de la evaluación
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 24.1

**Docentes que modifican la planeación dados los resultados de la evaluación
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

DOCENTES QUE MODIFICAN LA PLANEACIÓN DADOS LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN: Como se observa en la figura No.24, el 18.3% de los profesores modifican su planeación algunas veces, el 3.3% rara vez y el 5% nunca lo hacen.

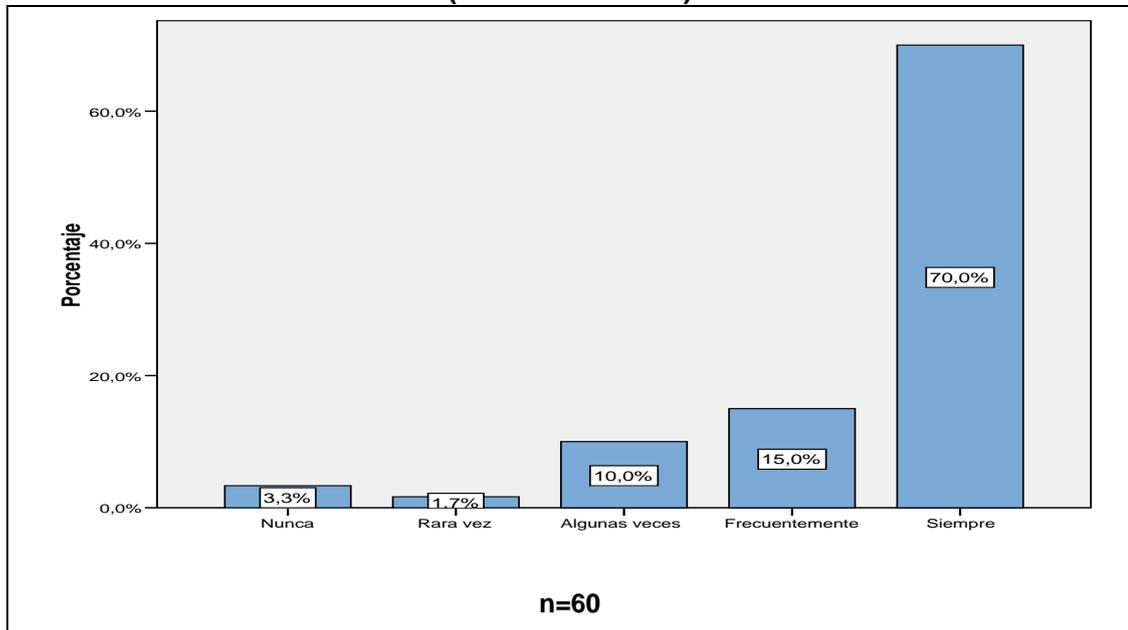
Zabalza (2007) “señala que cuando el docente planifica el proceso de enseñanza – aprendizaje implica tomar en cuenta los contenidos básicos de la disciplina, la visión y su didáctica”.

Tejedor (1991) “señala que el profesor puede tener dificultad de incorporar los resultados de la valoración de los estudiantes a la práctica diaria. Por lo que aboga por la implantación desde la administración de medidas de apoyo al profesorado en la realización de su tarea, con las planificaciones formativas orientadas por criterios de practicidad, flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades detectadas y que deben suponer, continúa diciendo incentivos en su profesionalización.

En cuanto al futuro preferido como se observa en la figura No. 24.1, el 75% de los profesores señalan que siempre modificarán la planeación, el 16.7% comentaron que de lo harán de manera frecuente, el 5% algunas veces.

Figura No. 25

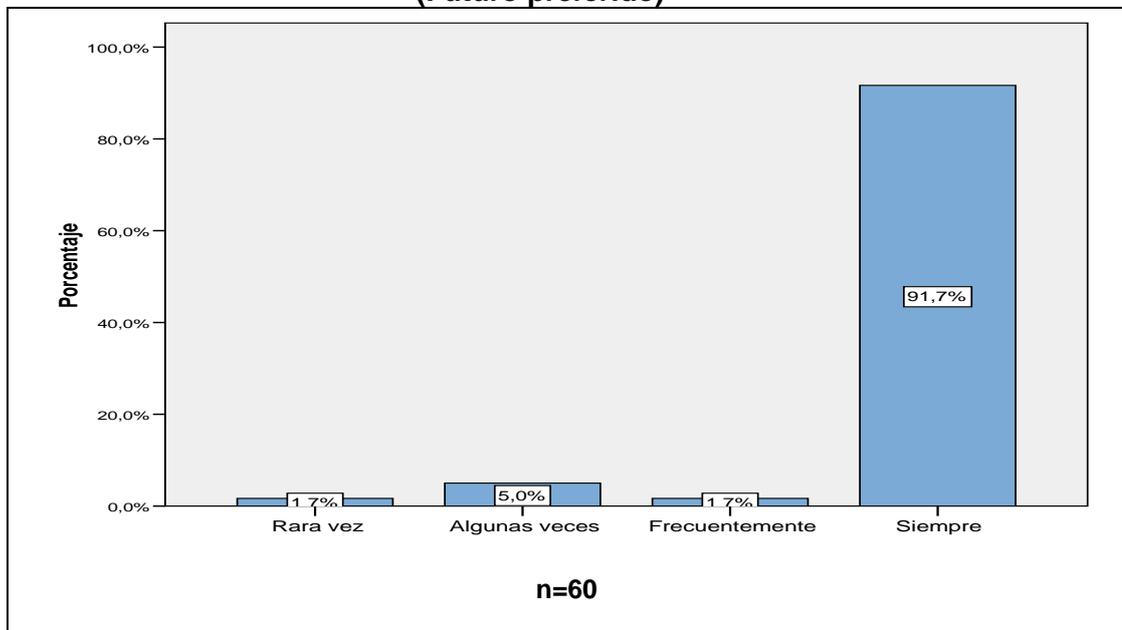
**Experiencia laboral mínima en las materias impartidas
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 25.1

**Experiencia laboral mínima en las materias impartidas
(Futuro preferido)**



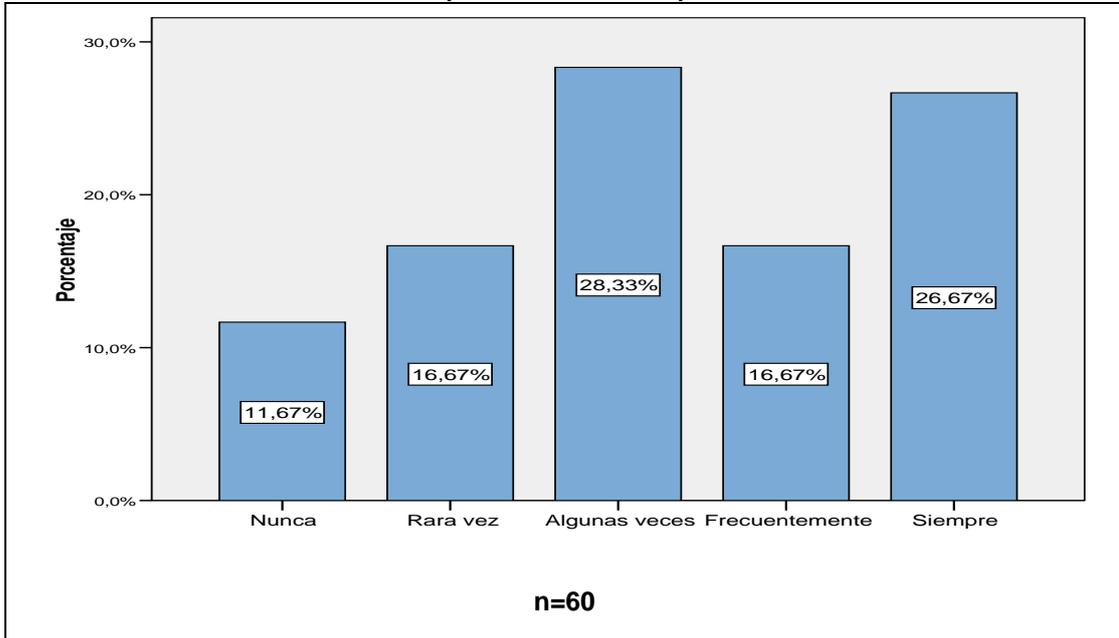
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

EXPERIENCIA LABORAL MÍNIMA EN LAS MATERIAS IMPARTIDAS: Como se observa en la figura No. 25, el 70% de los profesores expresaron que tienen la experiencia mínima en las materias impartidas, el 15% frecuentemente, el 10% algunas veces, el 1.7% rara vez y finalmente el 3.3% nunca. Cabe la pena señalar de acuerdo a lo que se establece en el Modelo Educativo de la UTN Una Nueva Opción Educativa Para la Formación Profesional a Nivel Superior (1999, p. 28). Se deberá contar con profesores que conozcan las teorías técnicas, que sepan proyectar dispositivos e instalaciones, etc. Los más idóneos serían aquellos que ejercen directamente en la planta productiva con la experiencia en el trabajo y recibiendo preparación pedagógica y didáctica específica, y puedan contribuir a lograr los niveles de calidad deseados.

Como se observa en la figura No. 25.1, el 97.3 % de los profesores les gustaría siempre contar con la experiencia docente. Esto permite identificar que aún cuando se considera tener la experiencia se hace necesaria mejorar.

Figura No. 26

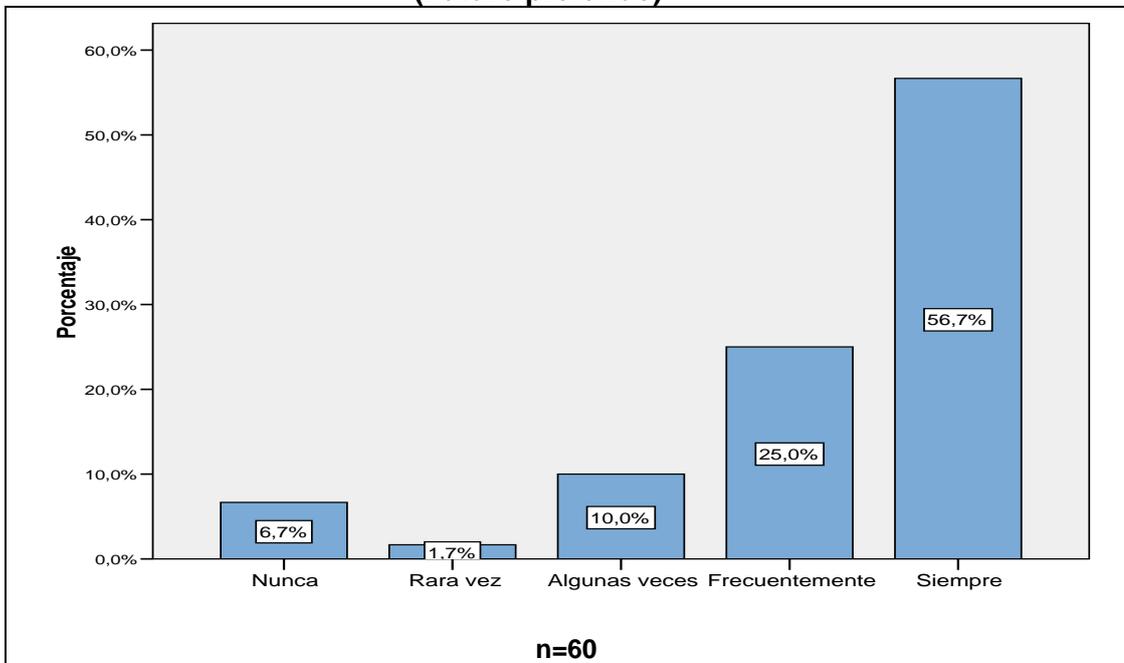
**Formación integral docente
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 26.1

**Formación integral docente
(Futuro preferido)**



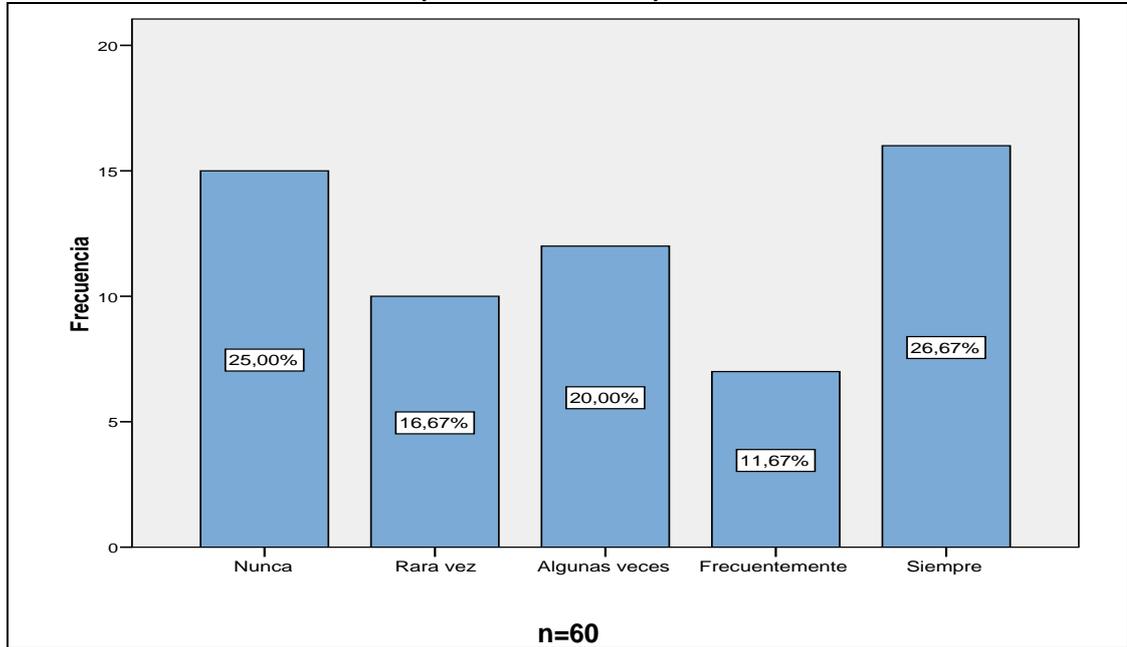
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

FORMACIÓN INTEGRAL DOCENTE: Como se observa en la figura No. 26, el 26.67% indicó que cuentan con la formación integral docente, el 16.67% frecuentemente, el 28.3% algunas veces, el 11.67% nunca. Cabe la pena mencionar que con la participación activa de los profesores en la elaboración de proyectos institucionales, se adquieren competencias que se aplican en clase y se comparten directamente con los alumnos, sobre todo en materias relacionadas con la planeación estratégica, auditorias, presupuestos, además de la gran oportunidad de conocer el modelo educativo. Esto permite por tanto contar con profesores cuya experiencia incide en la mejora de la docencia.

En cuanto al futuro preferido, de acuerdo con la figura No. 26.1, el 56.7% de los profesores respondieron que les gustaría integrarse en la elaboración de proyectos institucionales, el 25% de manera frecuente, en tanto el 10% algunas veces.

Figura No. 27

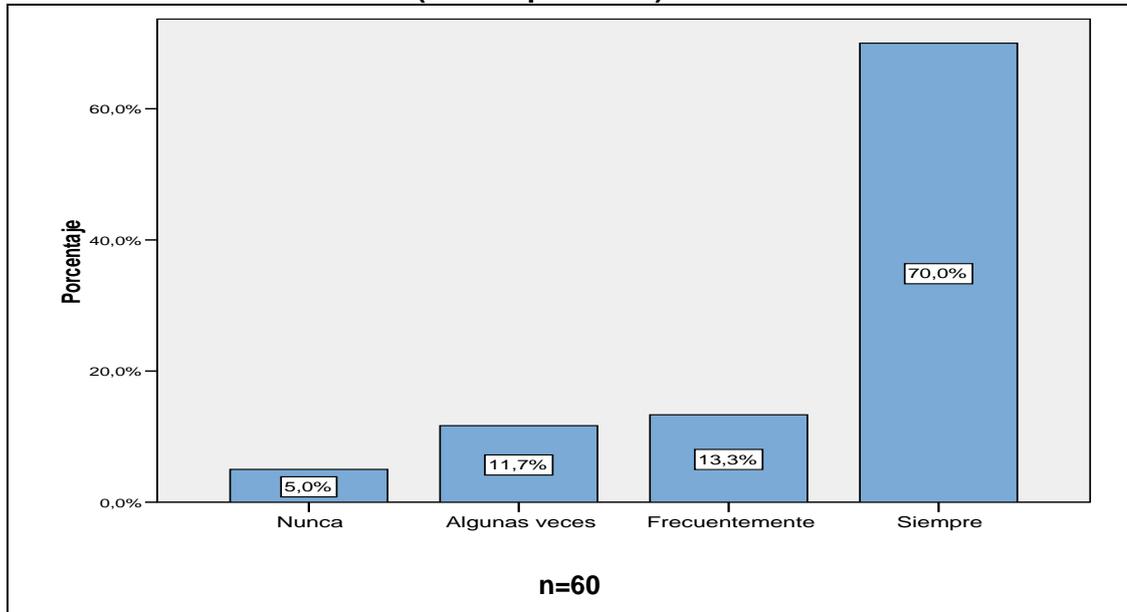
**Actualización de planes y programas de estudio
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 27.1

**Actualización de planes y programas de estudio
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

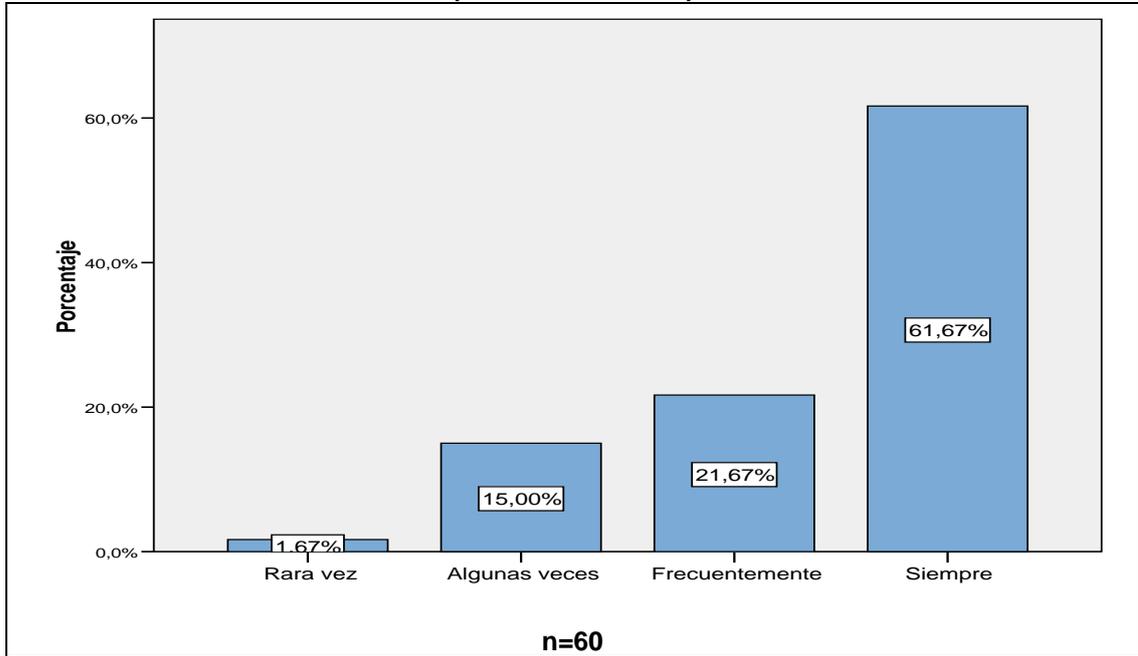
PARTICIPACIÓN EN LA ACTUALIZACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO: Como se observa en la figura No. 27, el 26.67% de los profesores expresaron haber participado en la elaboración de planes y programas de estudio el 11.67% lo hacen de manera frecuente, el 20% algunas veces, el 16.7% rara vez y el 25% nunca.

Como se observa en la figura 27.1, en cuanto al futuro preferido se tiene que el 70% de los profesores desean participar siempre en la elaboración de planes y programas de estudio, en tanto el 13.3% frecuentemente, el 11.7% algunas veces y el 5% nunca.

En tanto exista un mayor número de docentes que participen en la elaboración de planes y programas, desarrollarán habilidades investigativas, dominio del área del conocimiento, en consecuencia se tendrán profesores mejores calificados que dominen el trabajo académico.

Figura No. 28

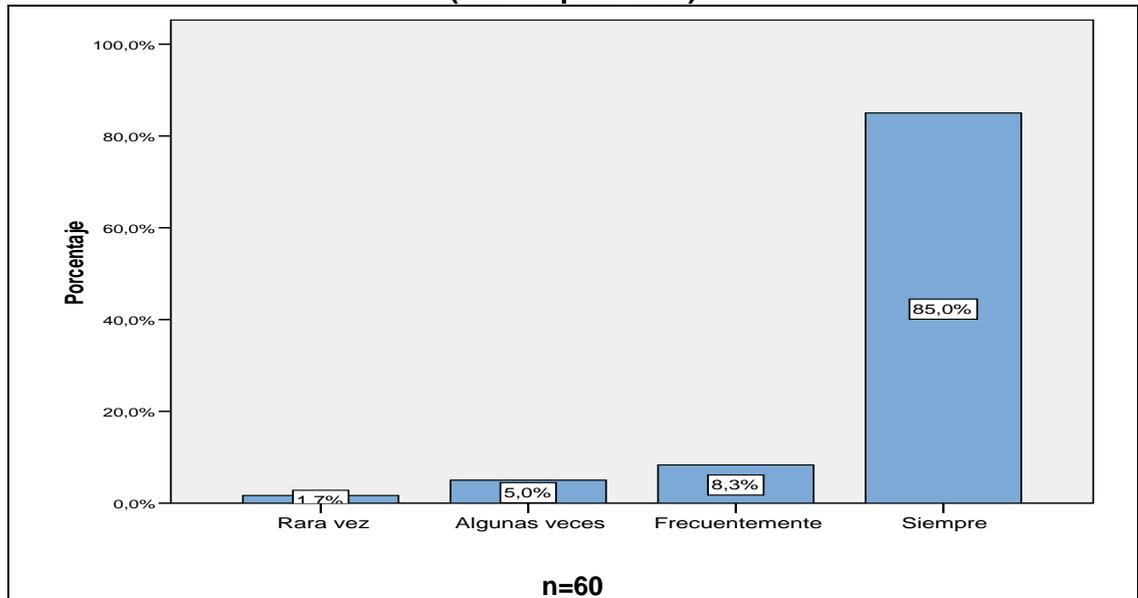
**Elaboración y actualización del material didáctico
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 28.1

**Elaboración y actualización del material didáctico
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

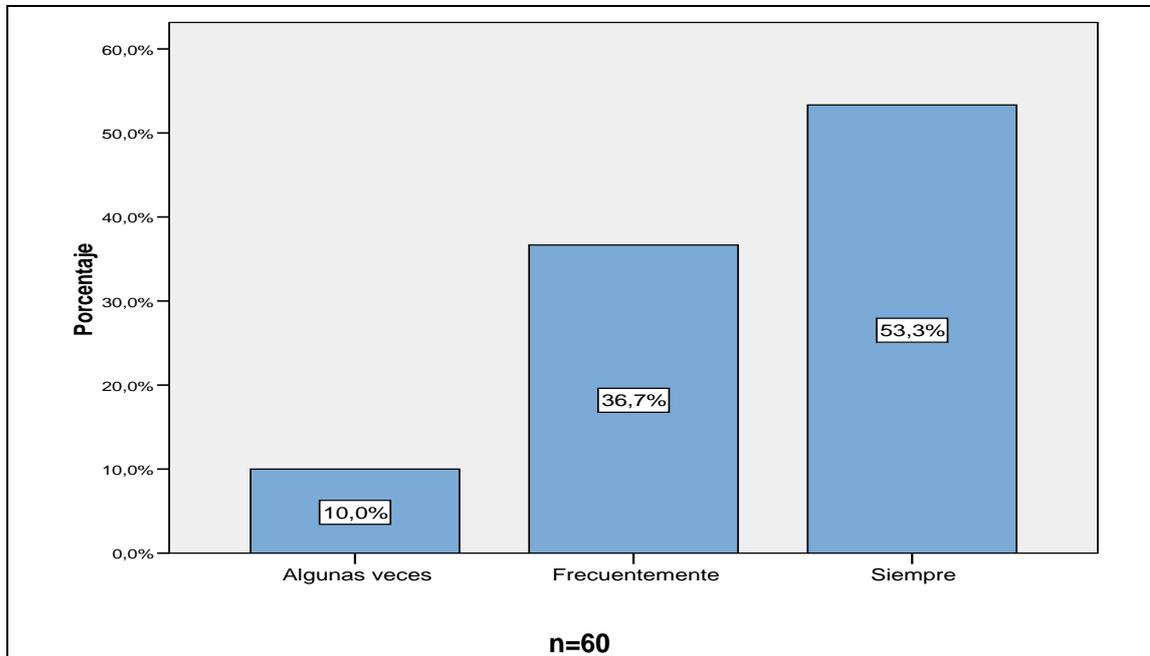
ELABORACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO: Como se observa en la figura No. 28, el 61.7% de los profesores siempre actualizan su material didáctico, el 21.7% lo hacen de manera frecuente, el 15% algunas veces, el 1.7% nunca.

En relación al futuro preferido se observa de acuerdo con la figura 28.1, el 85% de los profesores reflexionan en cuanto a que siempre es importante la elaboración y actualización de los materiales didácticos, que coadyuven a su actuación como docentes.

Los resultados proponen contribuir a la reflexión docente en cuanto a la elaboración y actualización de materiales y recursos didácticos como mediadores del conocimiento, solicitar el apoyo a la elaboración y revisión de los materiales del curso en aspectos básicos de diseño y presentación de la información. Los directivos de la UTN colocaron los pizarrones electrónicos en año 2010, en cada salón de clases; sin embargo se hace necesaria la capacitación en cuanto a su funcionamiento e interacción con los materiales propuestos por los profesores.

Figura No. 29

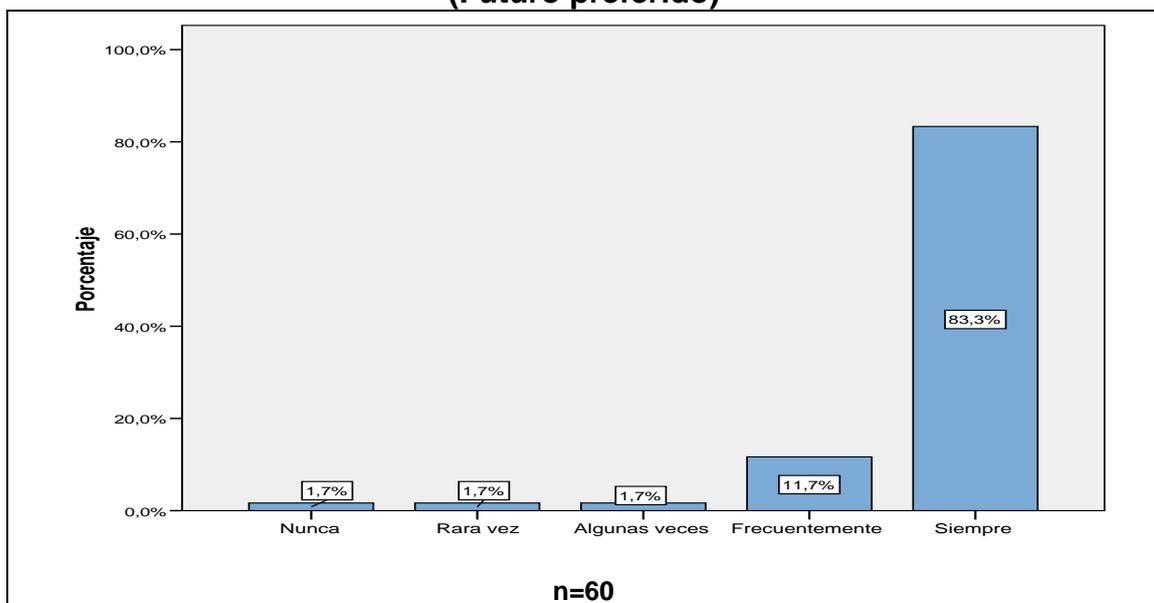
**Apoyo de los docentes proporcionado a los alumnos
(Situación actual)**



FUENTE: PPEED. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 29.1

**Apoyo de los docentes proporcionado a los alumnos
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEED. Aplicado a profesores de la UTN

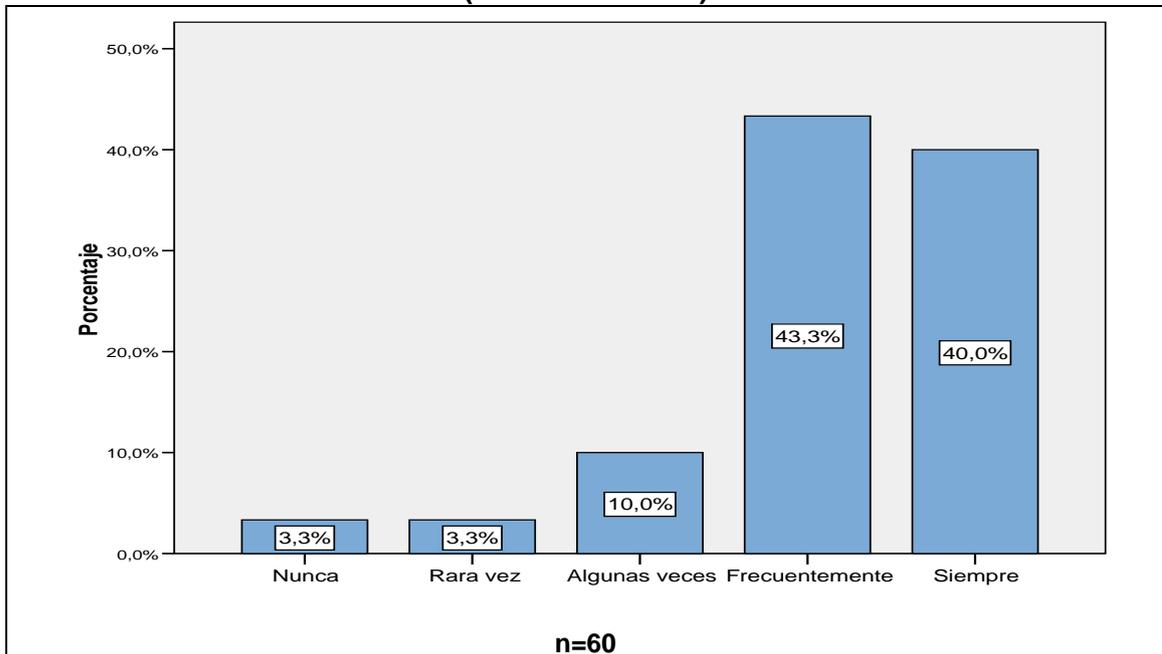
APOYO DE LOS DOCENTES PROPORCIONADO A LOS ALUMNOS: Como se observa en la figura No. 29, el 53.3% de los profesores contestaron que siempre apoyan a los alumnos en la construcción de una actitud de aprendizaje y compromiso, en tanto el 36.7% comentaron que lo llevan a cabo de manera frecuente y el 10% algunas veces. Las acciones docentes de los profesores no solo se limitan a la adquisición de conocimientos, sino a generar actitudes y valores coherentes con las nuevas demandas; desarrollar nuevas habilidades y destrezas para la enseñanza; ayudar a adquirir hábitos de estudio que puedan ser transmitidos a los alumnos.

Como se observa en la figura 29.1, en relación al futuro preferido, se tiene que el 83.3% de los profesores esperan siempre apoyar a los alumnos en la construcción del aprendizaje y compromiso, en tanto el 11.7% algunas veces.

De acuerdo a los resultados se desea apoyar a los alumnos, de manera frecuente. Lo que realmente tiene valor es la buena actitud de los profesores en reflexionar en la importancia de ayudar y apoyar a los alumnos.

Figura No. 30

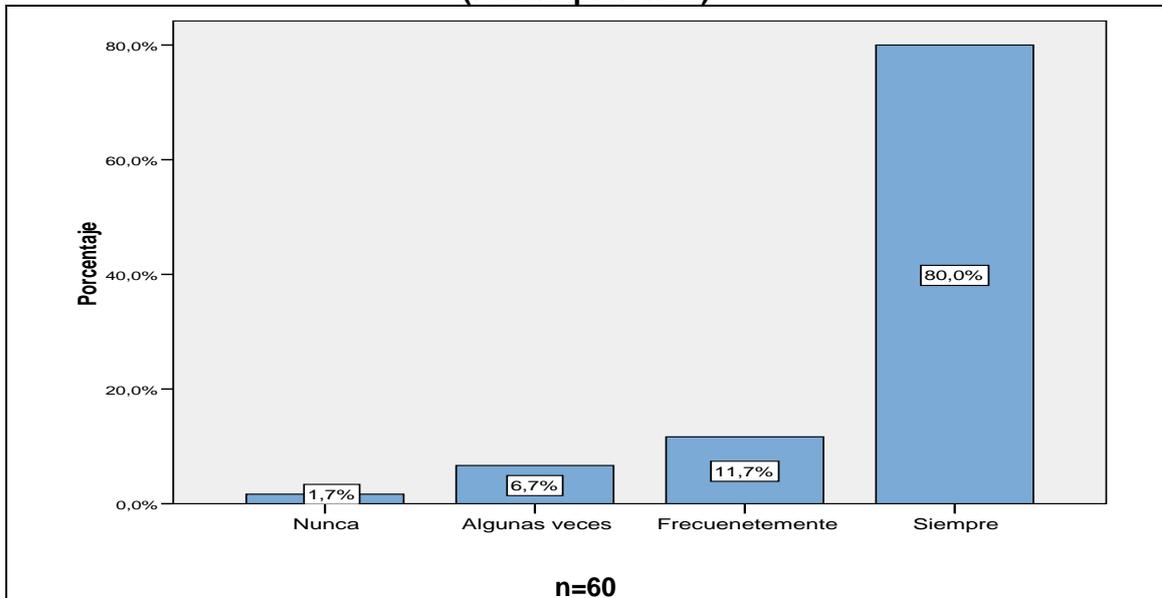
**Orientación docente a los alumnos de manera individual o grupal
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 30.1

**Orientación docente a los alumnos de manera individual o grupal
(Futuro preferido)**



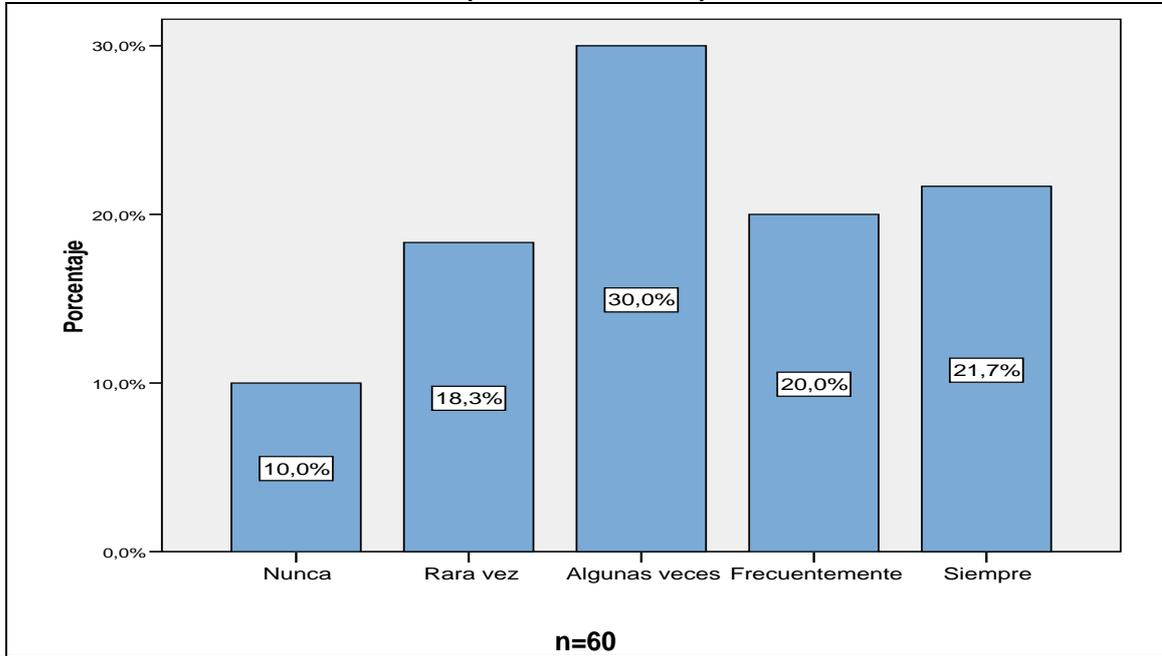
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

ORIENTACIÓN DOCENTE DE MANERA INDIVIDUAL O GRUPAL: Como se observa en la figura 30, el 40% de los profesores indicaron que siempre orientan y guían a los alumnos en cuanto al aprendizaje. El 43% lo hace de manera frecuente, en tanto el 10% algunas veces y el resto que es el 6.6% nunca. “La orientación de los docentes hacia los alumnos es una acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente” Davey y Sell (1985).

En cuanto al futuro preferido como se observa en la figura No. 30.1, se tiene que el 80% de los profesores esperan orientar y guiar los esfuerzos de los alumnos en cuanto a su aprendizaje de manera individual o de grupo

Figura No. 31

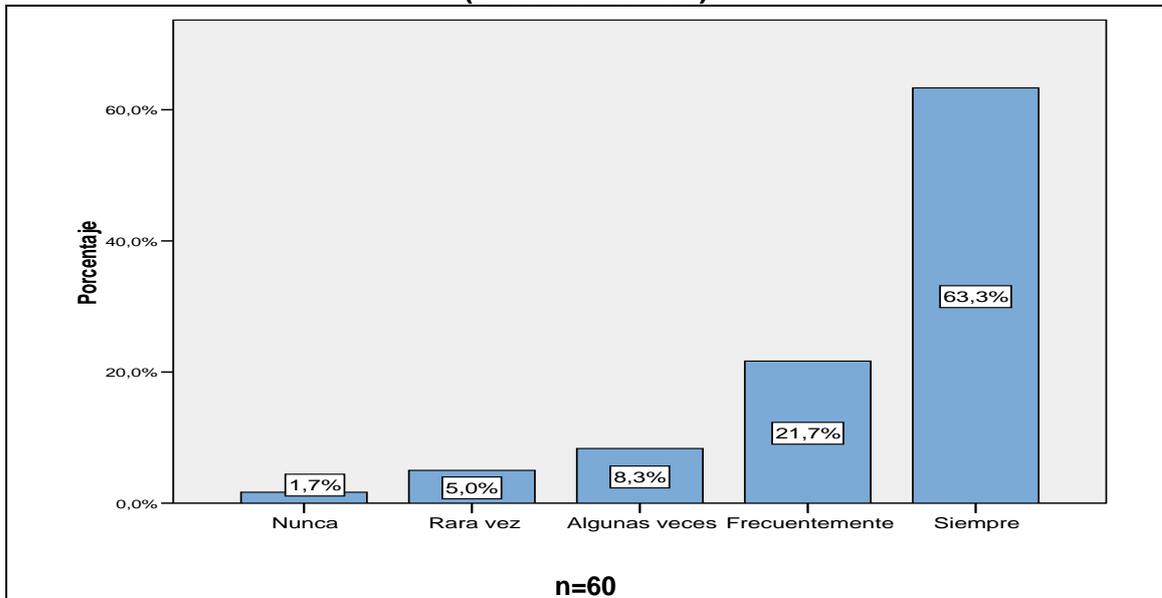
**Participación docente en conferencias y proyectos
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 31.1

**Participación docente en conferencias y proyectos
(Situación actual)**



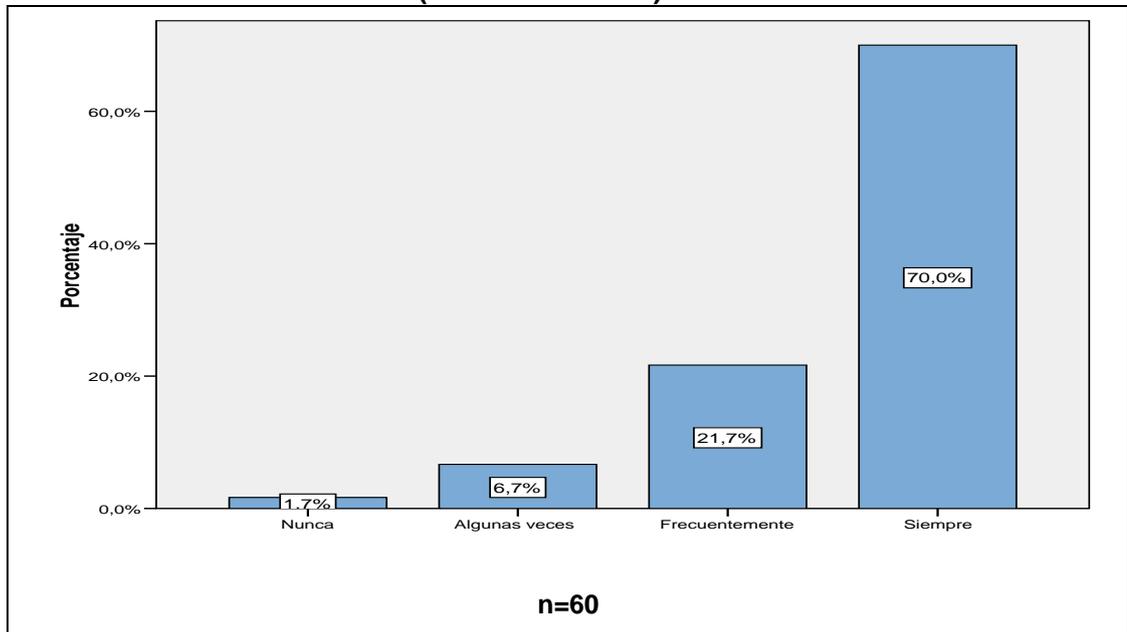
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

PARTICIPACIÓN DOCENTE EN CONFERENCIAS Y PROYECTOS: Como se observa en la figura No. 31 el 21.7% de los profesores comentaron que siempre, el 20% de manera frecuente, el 30% algunas veces, el 18.3% rara vez y finalmente el 10% nunca participan en la difusión del modelo educativo de la UTN. La difusión es una de las áreas sustantivas de la Universidad.

Como se observa en la figura 31.1, en relación al futuro preferido el 63.3% de los docente opinaron difundir el modelo de la UTN, en tanto el 21.7% de manera frecuente y el resto algunas veces, rara vez o nunca.

Figura No. 32

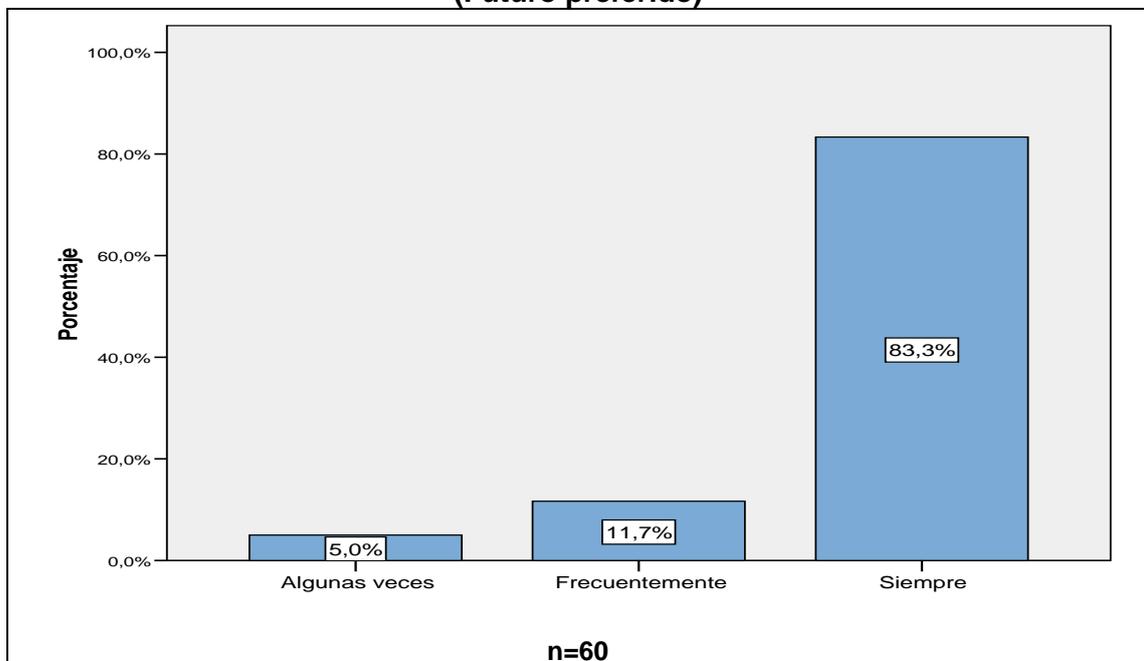
**Formación disciplinaria de los profesores
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 32.1

**Formación disciplinaria de los profesores
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

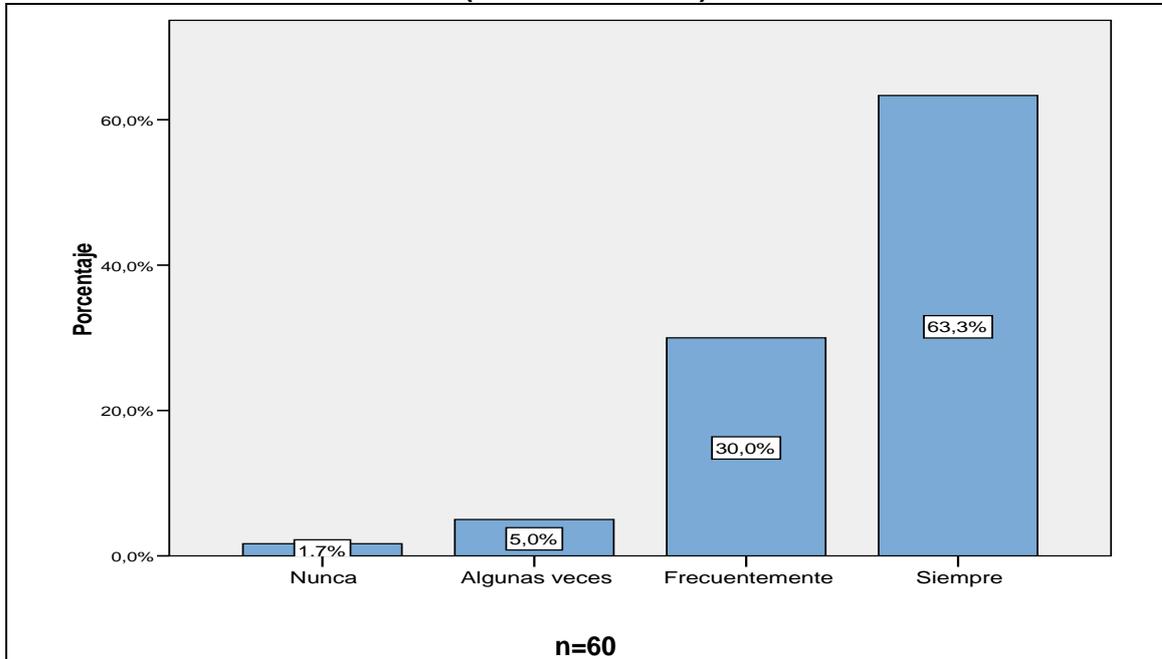
FORMACIÓN DISCIPLINARIA DE LOS PROFESORES: Como se observa en la figura No. 32, el 70% de los profesores respondieron que cuentan con la formación disciplinaria para impartir sus materias, el 21.7% de manera frecuente, el 6.7% algunas veces y 1.7% consideran que nunca.

En este sentido los profesores de la UTN, están contribuyendo a lograr los niveles de calidad deseados una vez que cumplen con el modelo educativo, en cuanto a la formación disciplinaria.

En cuanto al futuro preferido como se observa en la figura No. 32.1, el 83.3% del total de profesores esperan contar con la formación disciplinaria, es resto solo de manera frecuente o algunas veces.

Figura No. 33

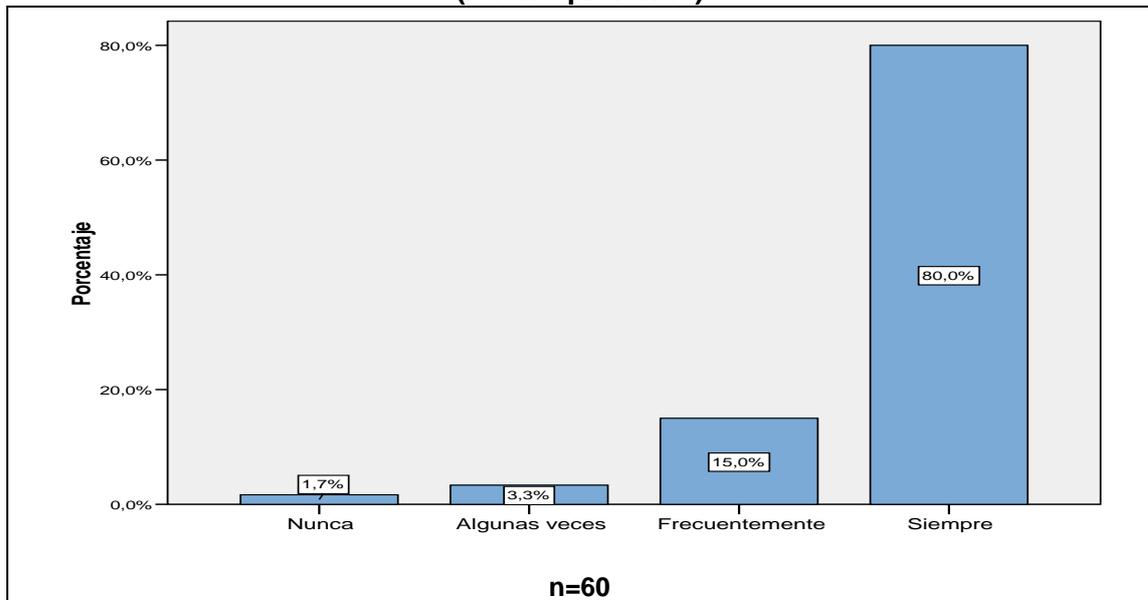
**Capacitación pedagógica de competencias didácticas
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 33.1

**Capacitación pedagógica de competencias didácticas
(Futuro preferido)**



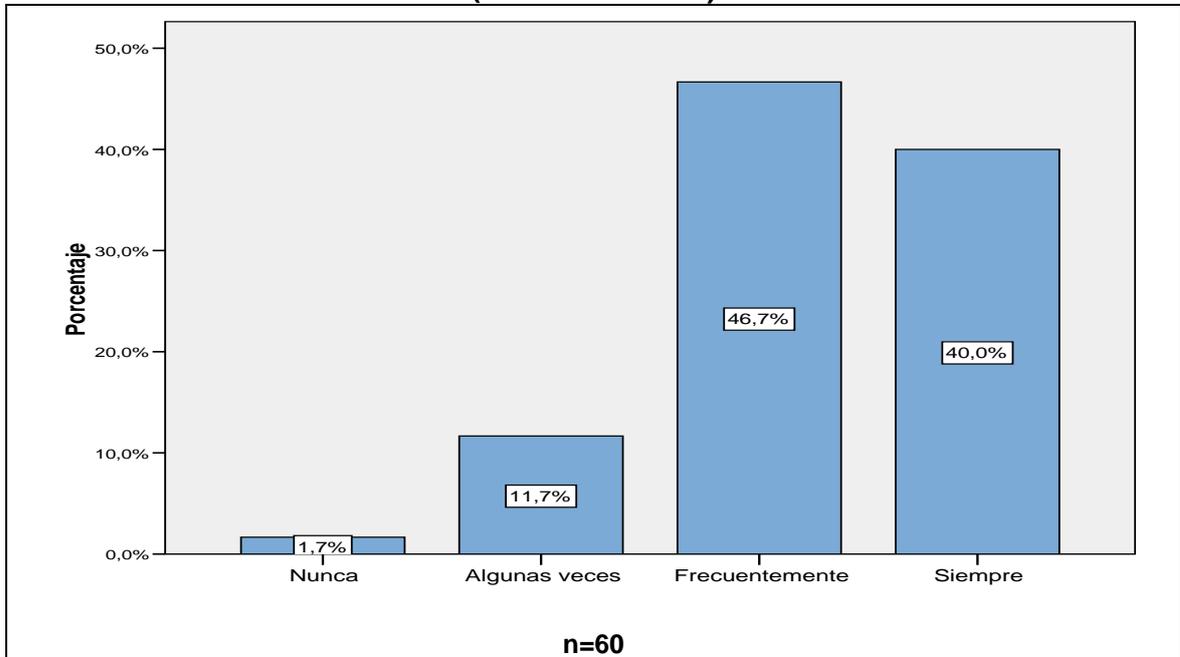
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS: Como se observa en la figura No. 33, el 63.3% de los profesores expresaron siempre ser importante la capacitación pedagógica, el 30%, opinaron que de manera frecuente lo consideran importante. Aún cuando en la UTN se implementaron los programas por competencias existe un problema de fondo que consiste que los profesores siguen el modelo tradicional porque aún no existe claridad en cuanto a la enseñanza y evaluación por competencias.

En cuanto al futuro preferido como se observa en la figura No. 33.1, el 80% considera importante siempre contar con la capacitación en competencias didácticas. En este sentido la UTN tiene un compromiso en cuanto a la capacitación docente por competencias.

Figura No. 34

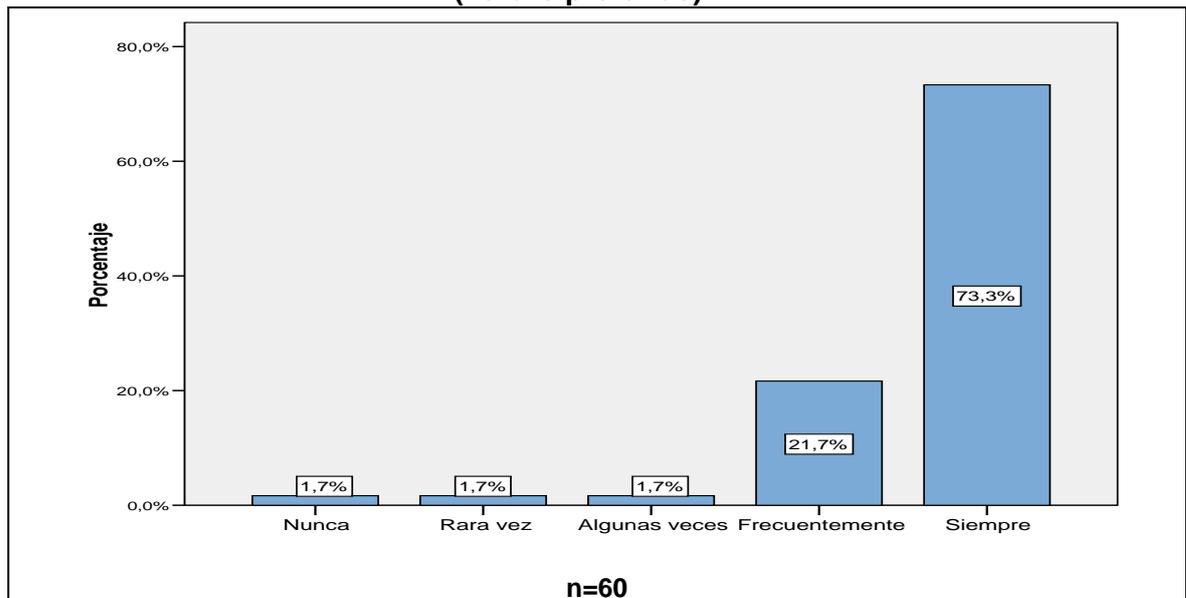
**Reflexión de los docentes de las estrategias de aprendizajes e interacción con el grupo
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 34.1

**Reflexión de los docentes de las estrategias de aprendizajes e interacción con el grupo
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

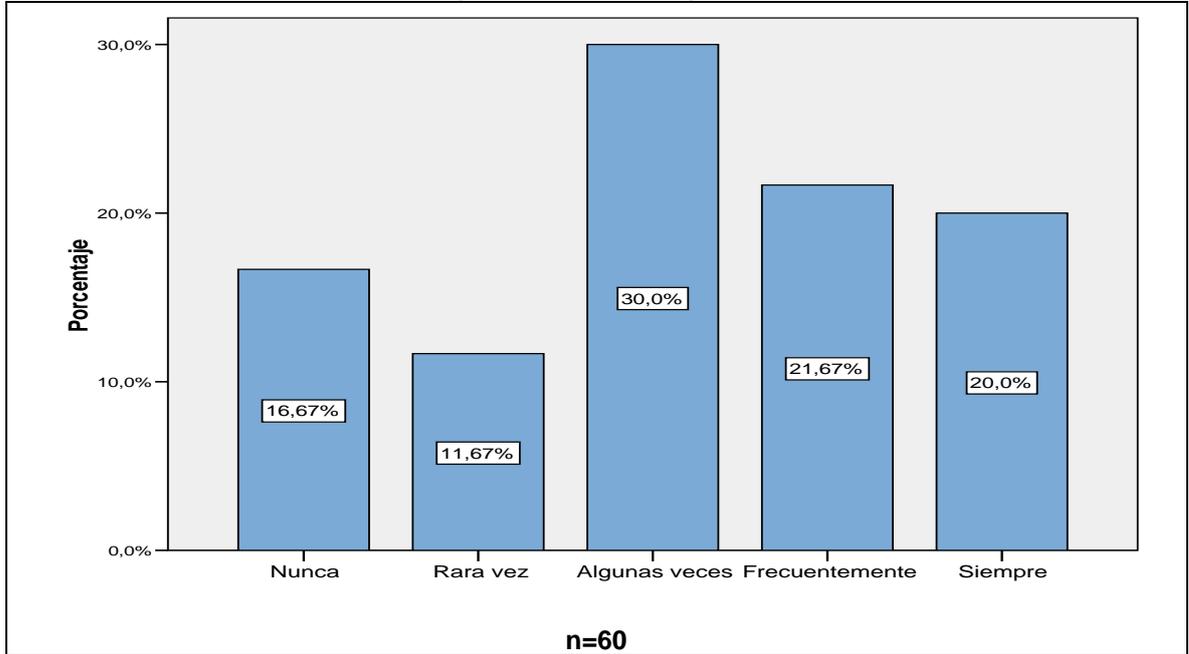
REFLEXIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES E INTERACCIÓN CON EL GRUPO: Como se observa en la figura No. 34, el 40%, de los profesores expresaron que siempre reflexionan sobre las estrategias de aprendizaje e interacción con los estudiantes, en tanto el 46% expresaron que lo hacen con frecuencia, el 11.7% solo algunas veces y el 1.7% nunca lo realizan.

Los profesores deberán contar con una constante interacción con los alumnos, proporcionándoles tutorías con calidad y conocimientos pertinentes. Como parte de la mejora continua los docentes se sujetarán a evaluaciones periódicas de su desempeño basada en parámetros previamente establecidos.

Como se observa en la figura No. 34.1 el 73.3% de los profesores expresaron importante implementar las estrategias de aprendizaje e interacción con los estudiantes, aún cuando los docentes de la UTN, han incrementado su campo disciplinar deberán implementar acciones para fortalecer los elementos de formación específicos para llevar adelante las actividades de enseñanza cuya preocupación se acentúa notablemente por los formadores de la enseñanza en la institución.

Figura No. 35

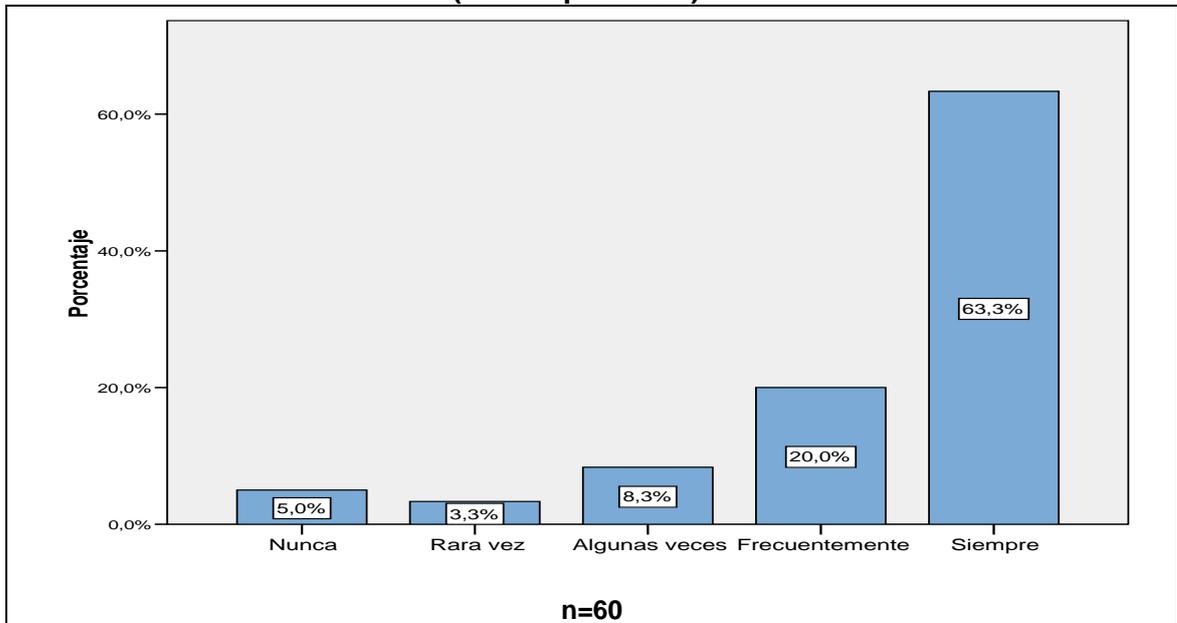
**Participación individual o de grupo en tareas de investigación
(Situación actual)**



FUENTE: PPEED. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 35.1

**Participación individual o de grupo en tareas de investigación
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEED. Aplicado a profesores de la UTN

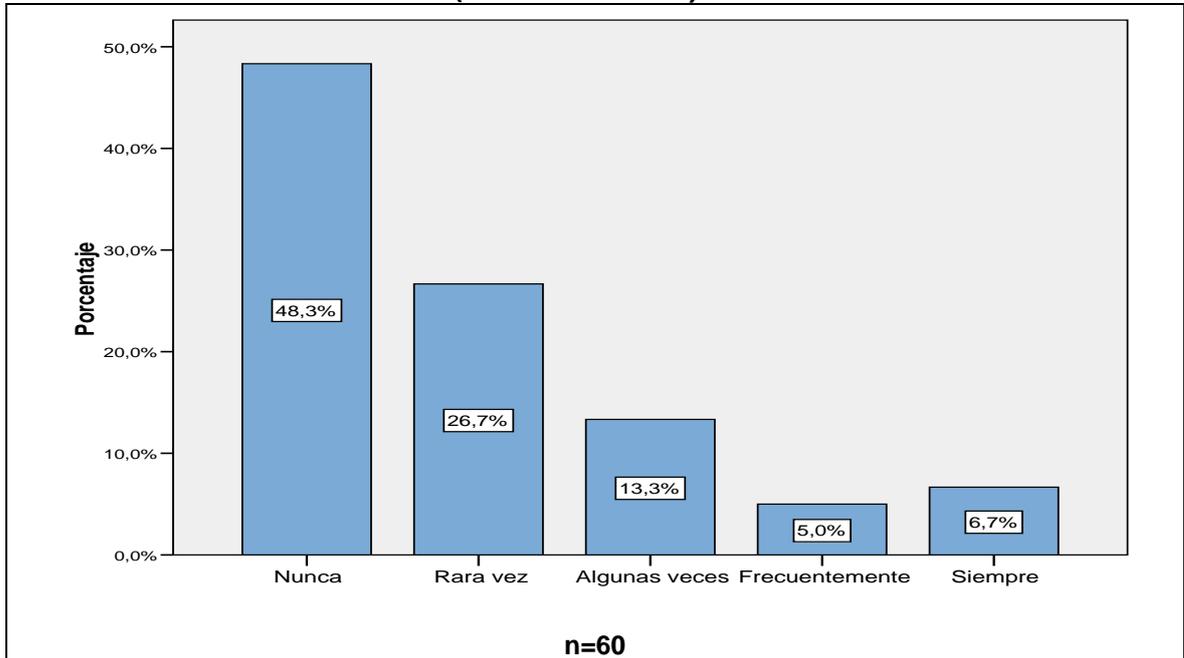
PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL O DE GRUPO EN TAREAS DE INVESTIGACIÓN:
Como se observa en la figura No. 35, el 21.67% de los profesores de la UTN respondieron que siempre participan en tareas de investigación, en tanto el 20% lo hacen frecuentemente, el 30% algunas veces, el 11% rara vez y el 16.7% nunca participan. Un programa educativo de buena calidad cuenta con profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración (ANUIES, 2006).

En cuanto al futuro preferido se tiene una situación diferente en relación al presente como se puede observar en la figura 35.1, el 63.3%, de los profesores consideran siempre participar en tareas de investigación. La diferencia entre la situación actual y el futuro preferido es del 43%, es decir existe una convicción por parte de los docentes de que la tarea investigativa es una labor trascendental para la buena práctica docente.

La actividad de investigación puede contribuir a elevar la calidad de los servicios que presta la UTN, a través de estudios dirigidos a la innovación tecnológica, realizados a pedido de las empresas o en proyectos conjuntos.

Figura No. 36

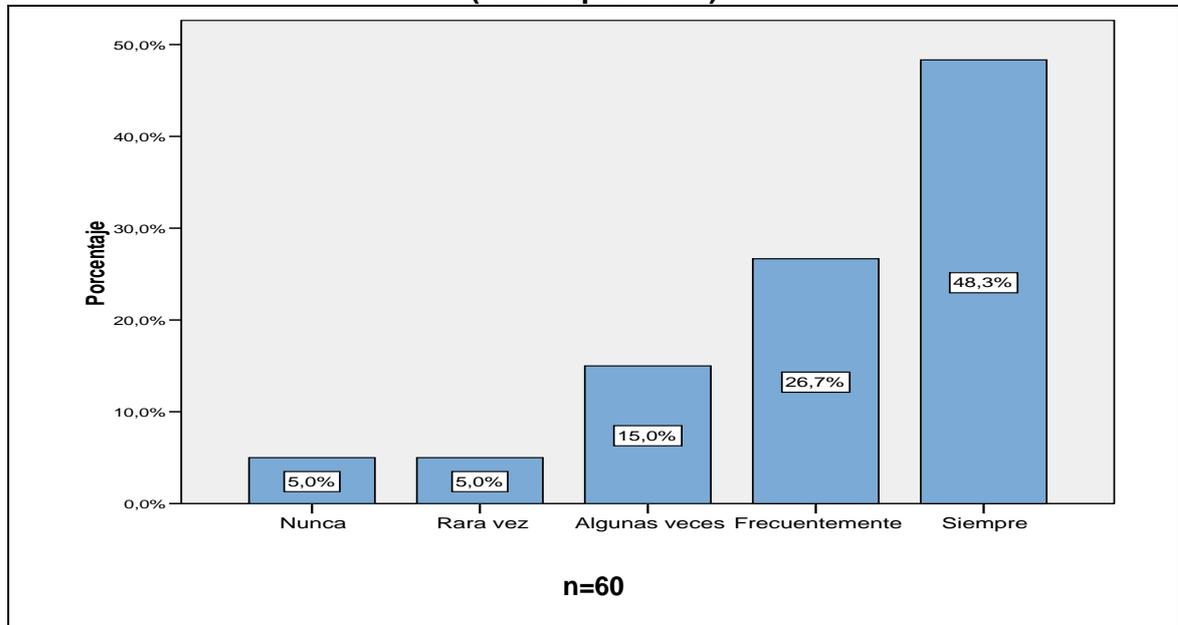
**Participación de los docentes en una red de conocimiento nacional
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 36.1

**Participación de los docentes en una red de conocimiento nacional
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

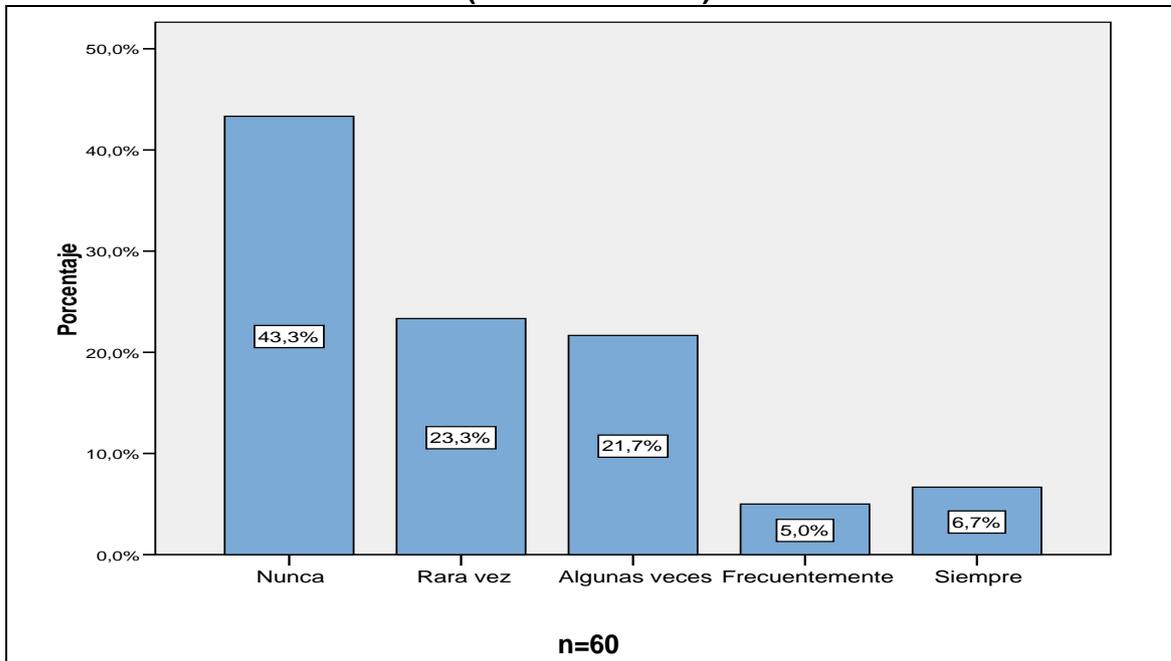
PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN UNA RED DE CONOCIMIENTO NACIONAL: Como se observa en la figura No. 36, el 48.3% de los profesores expresaron que nunca participan en redes nacionales de conocimiento, el 26.7% lo llevan a cabo rara vez, el 13.3% algunas veces, el 5% de manera frecuente y finalmente el 6.7% expresó que siempre. La situación resultante de este cuestionamiento requiere de emprender acciones que motiven y capaciten a los profesores en cuanto a la realización de tareas de investigación.

En cuanto al futuro preferido como se observa en la figura No. 36.1, el 48.3% de los profesores expresaron que siempre pertenecerán a una red de conocimientos nacional, en tanto el 26.7% de manera frecuente, el 15% algunas veces y el resto rara vez o nunca.

Marcelo (2002) señala que el profesor universitario es una persona que profesionalmente se dedica a la enseñanza, que necesariamente comparte con otros profesores funciones básicas orientadas al aprendizaje de los estudiantes; por otra parte, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comparte la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse y ampliar las fronteras de su rama del saber, finalmente es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que reflejan una determinada percepción de la realidad.

Figura No. 37

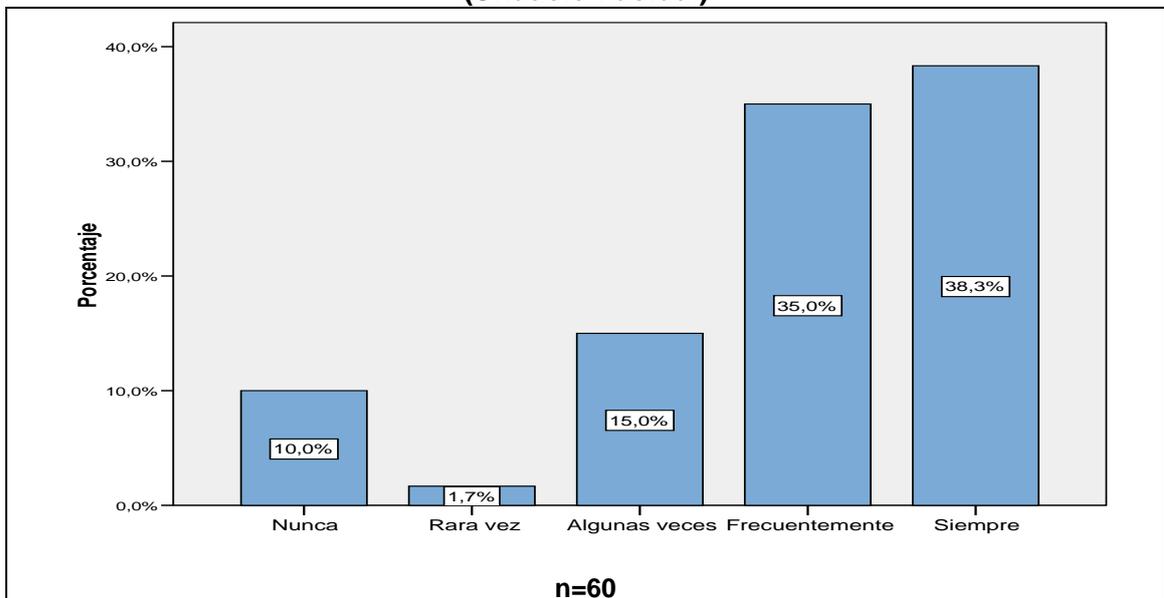
**Profesores que realizan publicaciones de investigación
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 37.1

**Profesores que realizan publicaciones de investigación
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

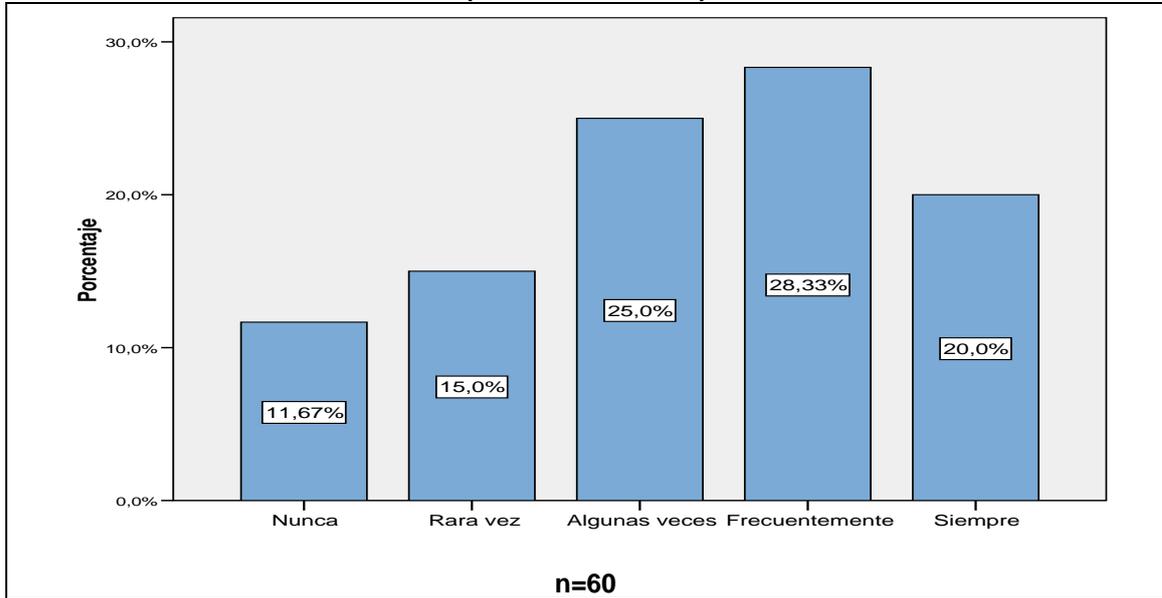
PROFESORES REALIZAN PUBLICACIONES DE INVESTIGACIÓN: Como se puede observar en la figura No. 37, el 43.3% de los profesores expresaron que nunca escriben para publicar artículos, capítulos de libros, reseñas, etc. en revistas u otro medio de publicación, en tanto el 23.3% rara vez, el 21.7% algunas veces y el resto del total de los profesores frecuentemente o siempre.

En cuanto al futuro preferido se tiene una situación un tanto sorprendente, son pocos los profesores que no se sienten motivados para lograr publicaciones en un futuro, es decir el 38.3% expresó que siempre, en tanto el 35% de manera frecuente, de acuerdo con lo que se observa en la figura No. 37.1.

La producción del conocimiento está asociada a las demandas de los sistemas educativos. Las instituciones de educación superior están atravesando una etapa de transición que está marcando el paso del estado docente a la sociedad educadora.

Figura No. 38

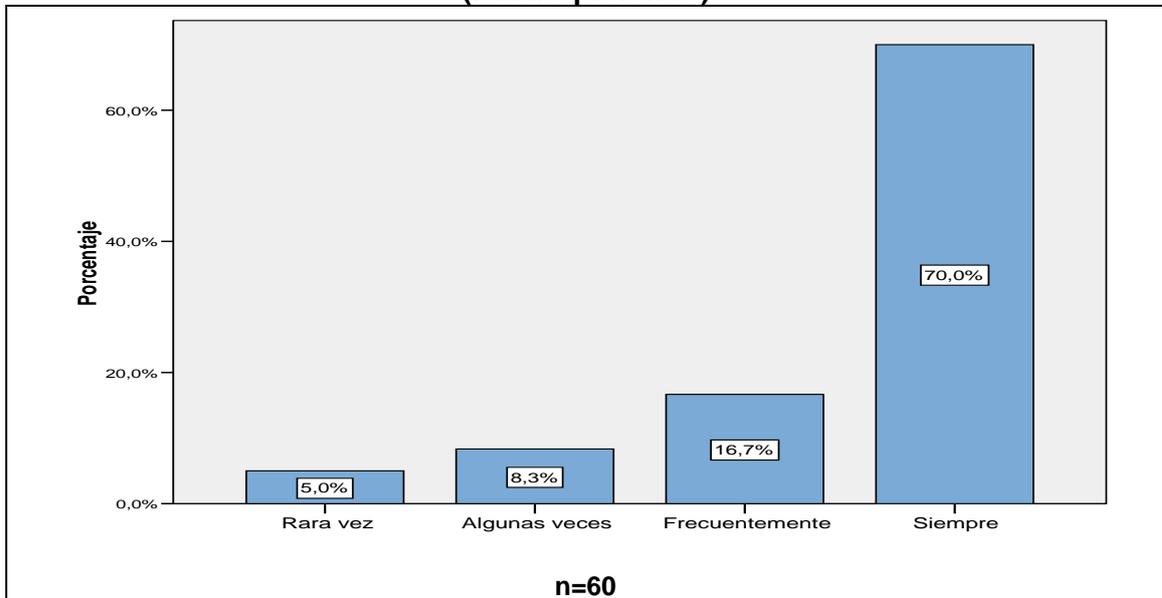
**Relación de los docentes con la sociedad y el sector productivo
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 38.1

**Relación de los docentes con la sociedad y el sector productivo
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

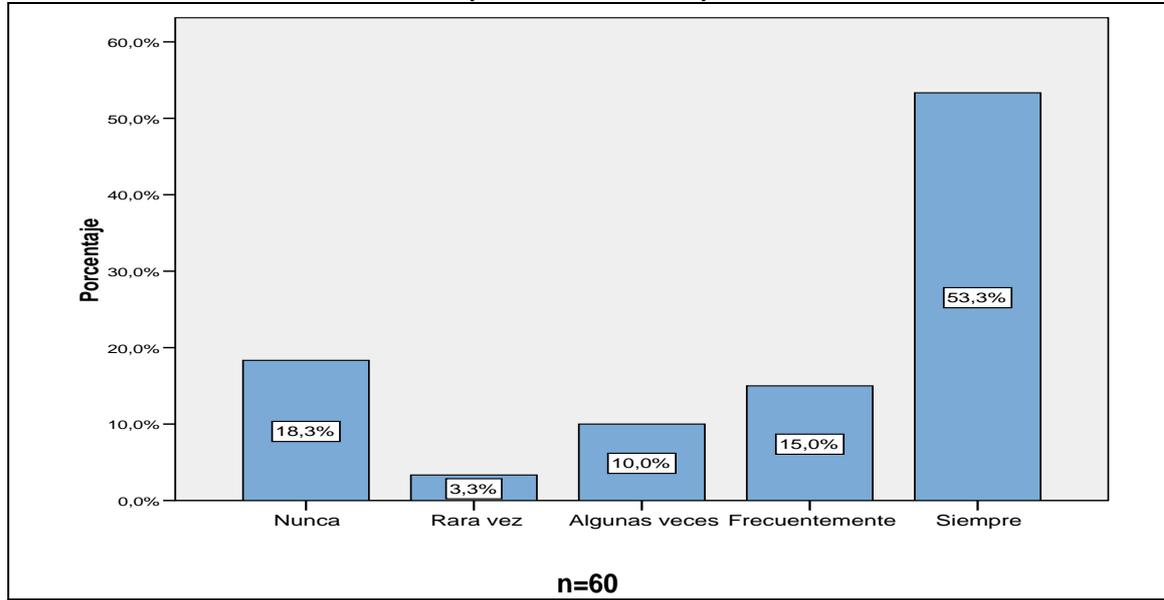
RELACIÓN COLECTIVA E INDIVIDUAL CON LA SOCIEDAD Y EL SECTOR PRODUCTIVO: Como se observa en la figura No. 38, el 20% de los profesores contestaron que siempre realizan la vinculación con la sociedad y el sector productivo, en tanto el 28.33% de manera frecuente, el 25% algunas veces y el resto del total rara vez o nunca.

En cuanto al futuro preferido el 70% de los profesores expresaron que esperan siempre mantener una relación directa con el sector productivo. Este resultado ascendió en un 50%, en relación con la situación actual lo cual indica que los profesores se muestran motivados y están convencidos que la vinculación entre la UTN y el sector productivo es fundamental para lograr la misión de la UTN. Cabe señalar que entre las propiedades del modelo académico destacan la calidad y la vinculación con el sector productivo.

A un cuando la vinculación de la UTN, con el sector productivo ha ganado terreno, será necesario establecer acciones para promover con la capacidad académica el desarrollo de proyectos con el sector productivo y dar cumplimiento a los objetivos establecidos del modelo educativo de la UTN.

Figura No. 39

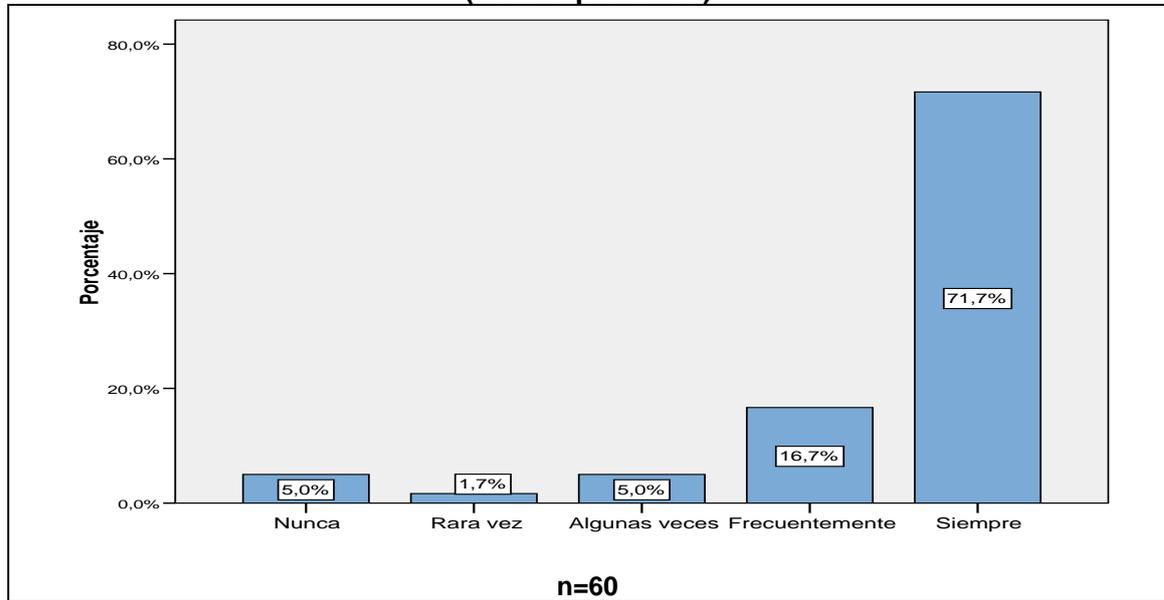
Participación de los docentes como asesores de trabajos de estadías profesionales (Situación actual)



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 39.1

Participación de los docentes como asesores de trabajos de estadías profesionales (Futuro preferido)



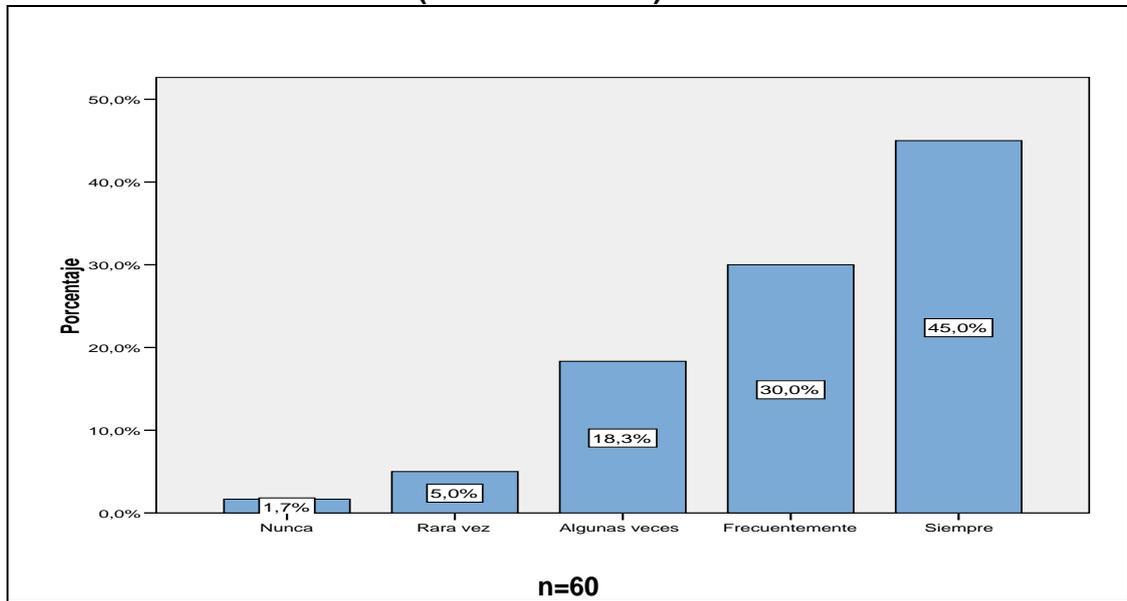
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES COMO ASESOR DE TRABAJOS DE ESTADÍAS PROFESIONALES: Como se puede observar en la figura No. 39, el 53.3% del total de los profesores expusieron que siempre participan como asesores en trabajos de estadías que realizan los alumnos, en tanto el 15% frecuentemente, el 10% algunas veces, el 3.3% rara vez y finalmente el 18.3% nunca. Estos resultados están en función del número de profesores de tiempo completo que fueron encuestados y que una de las funciones como profesores de tiempo completo es ser tutores académicos designados por el director de cada carrera para los alumnos, los cuales en el último cuatrimestre realizan una estadía en el sector productivo, y por parte de la empresa un asesor empresarial. Ambos planean un proyecto que ofrecerán al alumno y evaluarán periódicamente al inicio de la estadía.

En cuanto al futuro preferido, se tiene de acuerdo a lo que se observa en la figura No. 39.1, el 71.7% de los profesores expresaron que siempre les gustaría fungir como asesores de estadías profesionales, el 16.7% de los profesores lo realizarán de manera frecuente, en tanto el 5% algunas veces y el resto expresó que rara vez o nunca.

Figura No. 40

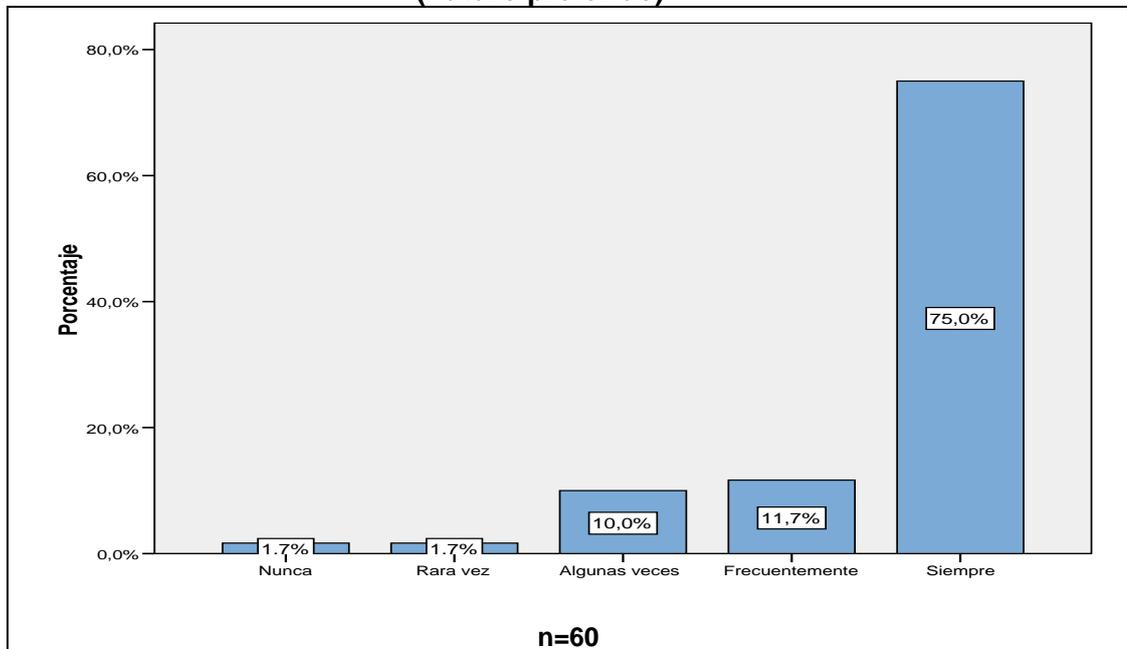
**Desarrollo de competencias para la práctica docente
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 40.1

**Desarrollo de competencias para la práctica docente
(Futuro preferido)**



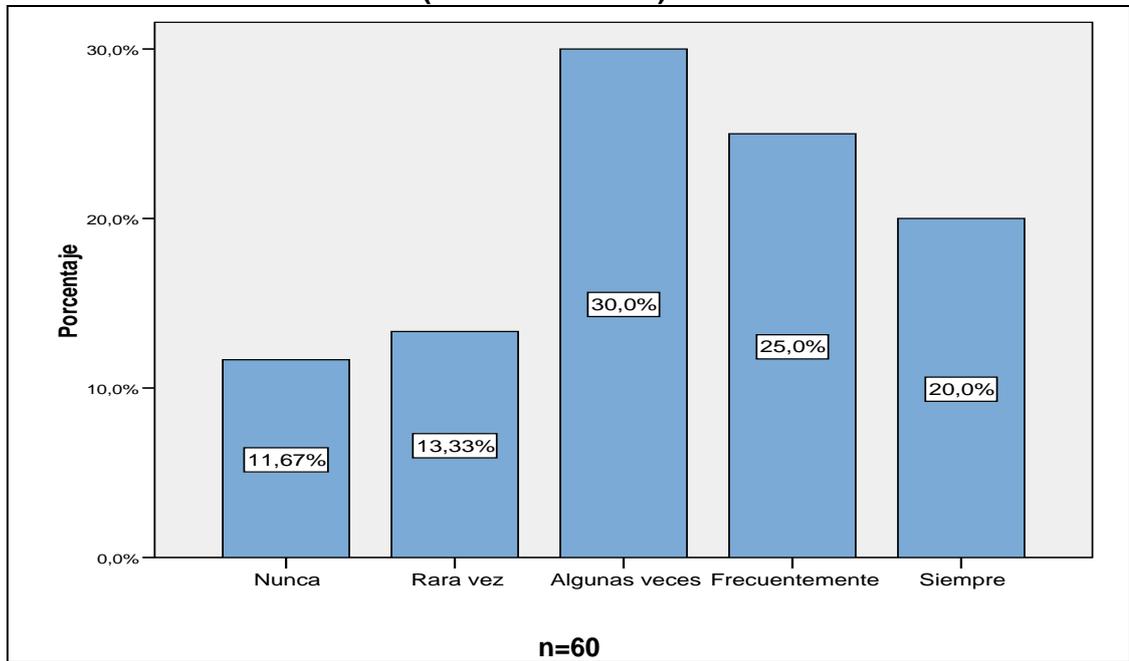
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE: Como se observa en la figura No. 40, el 45% de los profesores están conscientes que requieren siempre de desarrollar las competencias para mejorar su práctica docente, el 30% expresó que de manera frecuente, el 18% comentaron que algunas veces, el 5% rara vez y el 1.7% nunca lo requieren. Las competencias sobre conocimientos, aptitudes, actitudes y valores son necesarias y forman parte de la experiencia adquirida de los profesores, sin embargo los resultados indican que dicha experiencia está limitada y que algunas de estas como los conocimientos, habilidades y actitudes son las que actualmente los alumnos de la UTN, evalúan de los docentes.

En cuanto al futuro preferido, como se muestra en la figura No. 40.1, el 75% de los profesores respondieron que esperan contar siempre con las competencias docentes y mejorar en su práctica docente.

Figura No. 41

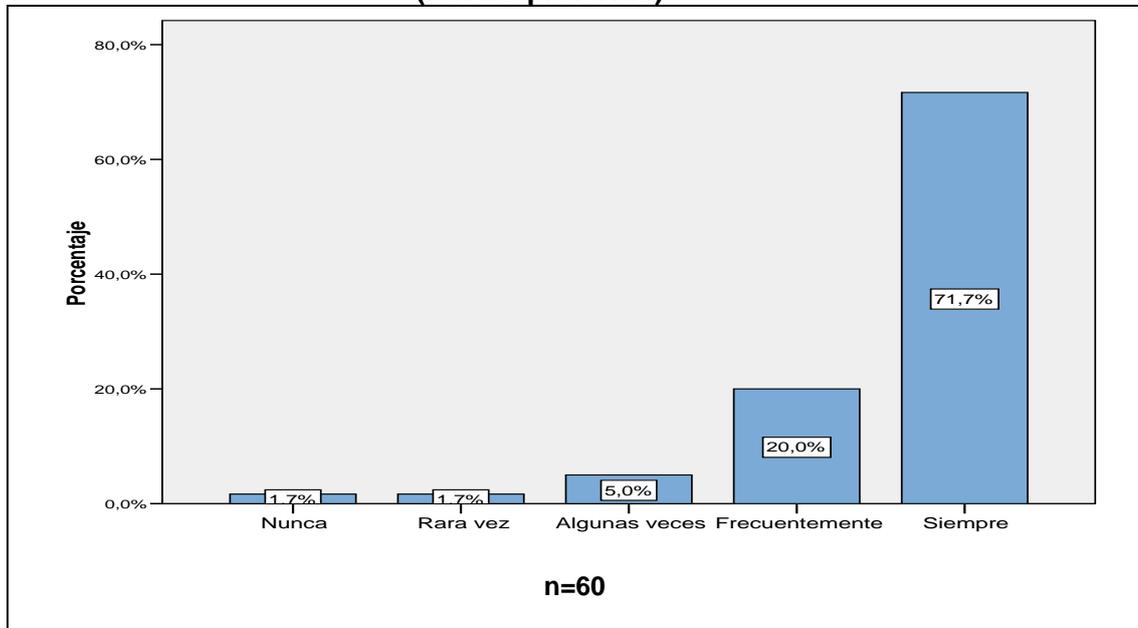
**Profesores que participan en capacitación de competencias docentes
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 41.1

**Profesores que participan en capacitación de competencias docentes
(Futuro preferido)**



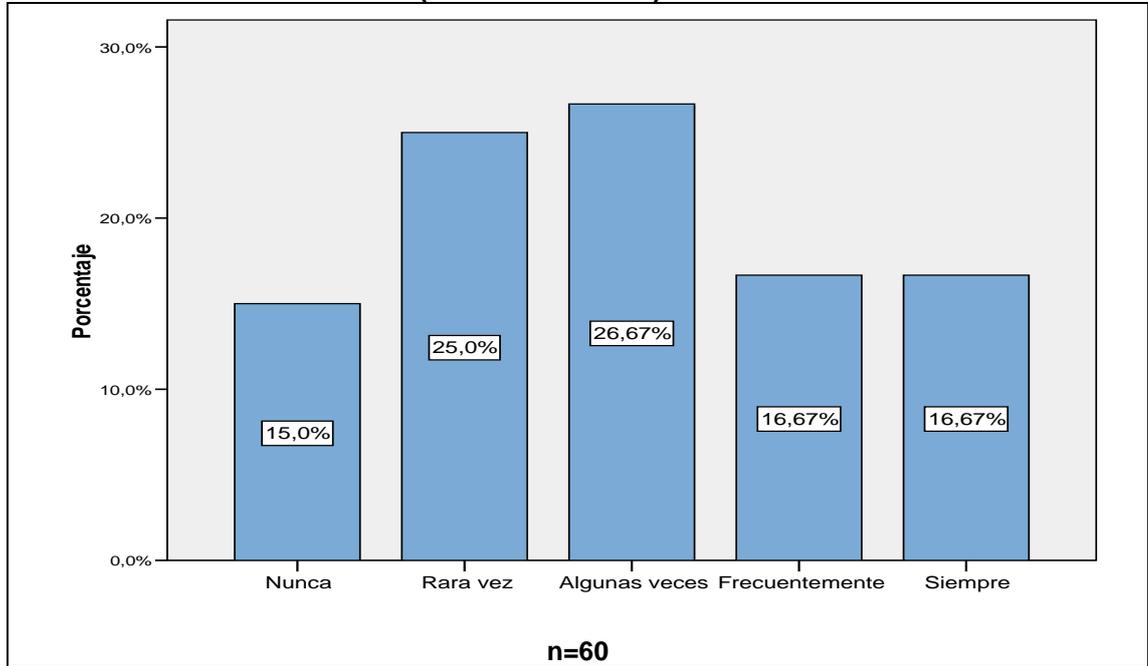
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

PROFESORES QUE PARTICIPAN EN CAPACITACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES: Como se observa en la figura No. 41, el 20% de los profesores siempre participan en cursos o diplomados sobre competencias, el 25% lo hacen de manera frecuente, el 30% algunas veces el 13.3% rara vez y el 11.7% nunca. El porcentaje de los profesores de la UTN que participan en la capacitación por competencias es bajo por lo que representa una problemática para la institución.

En cuanto al futuro preferido como se observa en la figura No. 41.1, el 71.7% de los profesores esperan siempre participar la actualización en cuanto a competencias. La diferencia de lo que perciben los profesores en la situación actual con relación al futuro es del 51%. Derivado de ese resultado los profesores esperan realmente elevar su participación en cuanto a la búsqueda de mejorar la capacitación.

Figura No. 42

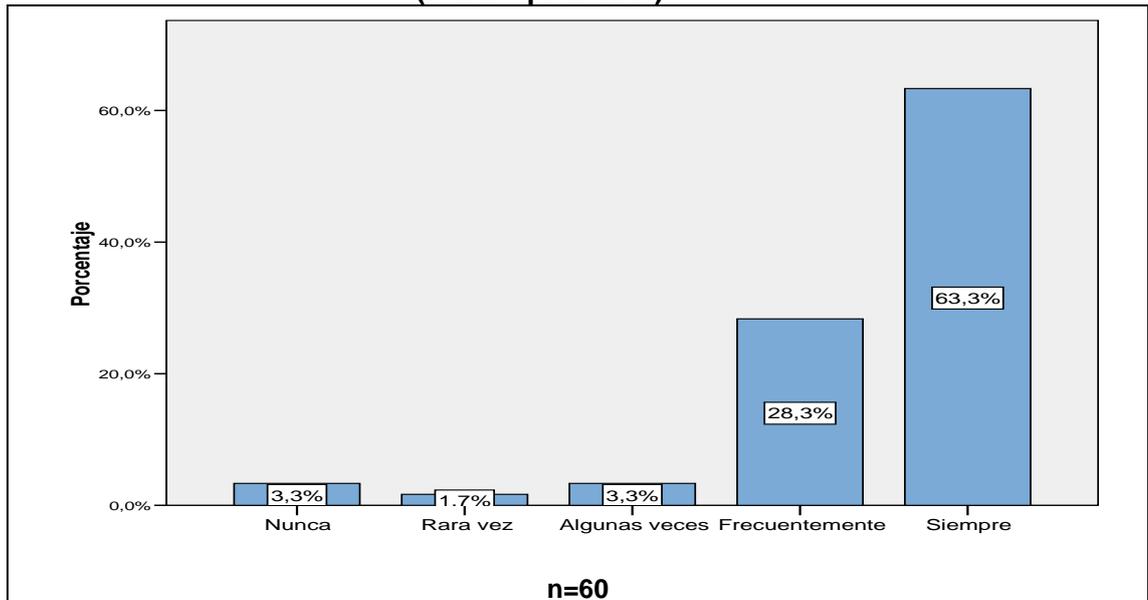
Cursos de capacitación en competencias genéricas de más de ocho horas por cuatrimestre (Situación actual)



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 42.1

Cursos de capacitación en competencias genéricas de más de ocho horas por cuatrimestre (Futuro preferido)



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

CURSOS DE CAPACITACIÓN EN COMPETENCIAS GENÉRICAS DE MÁS DE OCHO HORAS POR CUATRIMESTRE: Como se muestra en la figura No. 42, el 26.67% de los profesores algunas veces asisten a cursos de competencias genéricas con ocho horas cada cuatrimestre, el 25% rara vez, y solo el 16.7% siempre o frecuentemente. De acuerdo con los resultados se debe analizar por parte de los profesores que la misión del docente está en constante transformación y el liderazgo en la elaboración y transmisión del conocimiento.

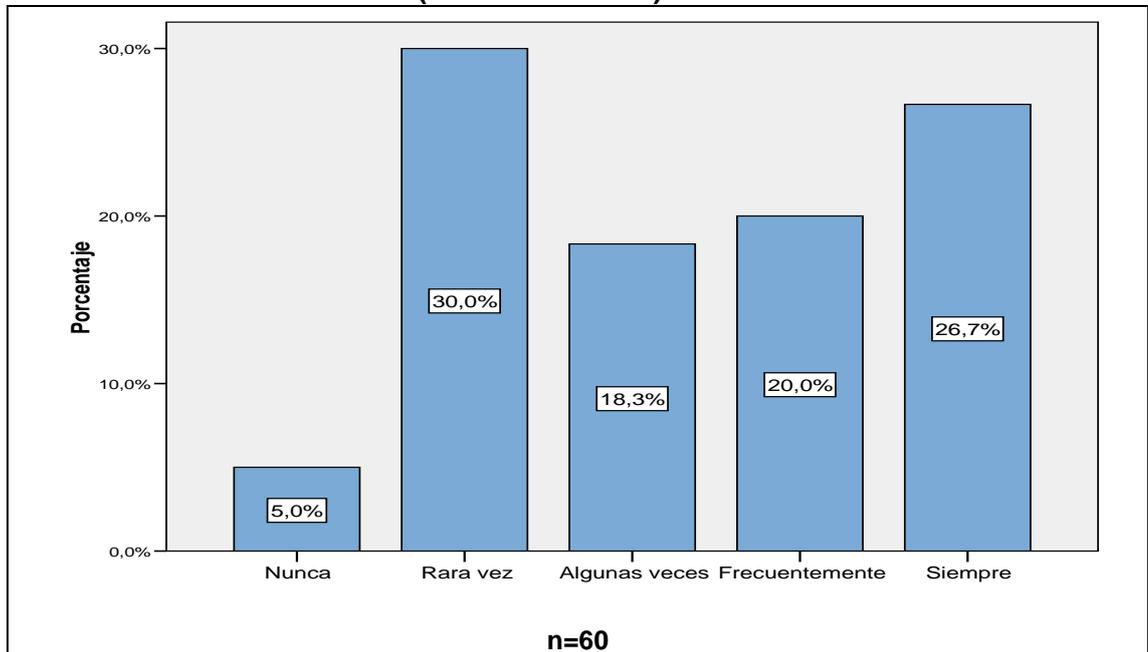
Los ejes prioritarios propuestos priorizan una mejor capacitación del personal, la formación basada en competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudio, las posibilidades de empleo de los diplomados. (Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior del siglo XXI).

En cuanto a los resultados del futuro preferido, como se observa en la figura No. 42.1, el 63.3% de los profesores expresaron siempre asistir a la capacitación docente en cuanto a competencias genéricas el 28.3% lo realizará de manera frecuente, el resto de los docentes algunas veces, rara vez o nunca lo llevarán a cabo.

De lo cual se deduce que los docentes se mostraron reflexivos al respecto y por lo tanto considerarán las acciones respecto a la capacitación docente.

Figura No. 43

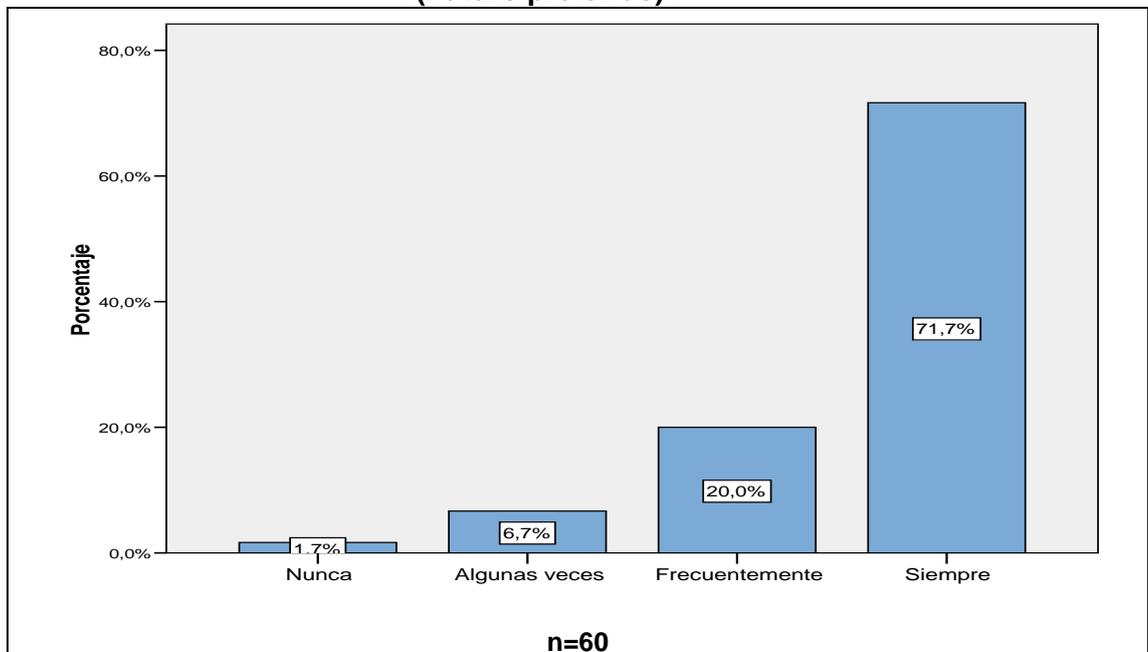
**Capacitación docente en el campo de conocimientos
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 43.1

**Capacitación docente en el campo de conocimientos
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTOS: Como se observa en la figura No. 43, el 30% de los profesores argumentan que rara vez se capacitan en el campo de conocimientos, el 26.7% lo realizan siempre, el 20% de manera frecuente. Los profesores de la UTN, al impartir sus clases muestran el dominio de la materia, resuelven dudas, proporcionan a los estudiantes información respecto a los objetivos del curso y contenido del curso.

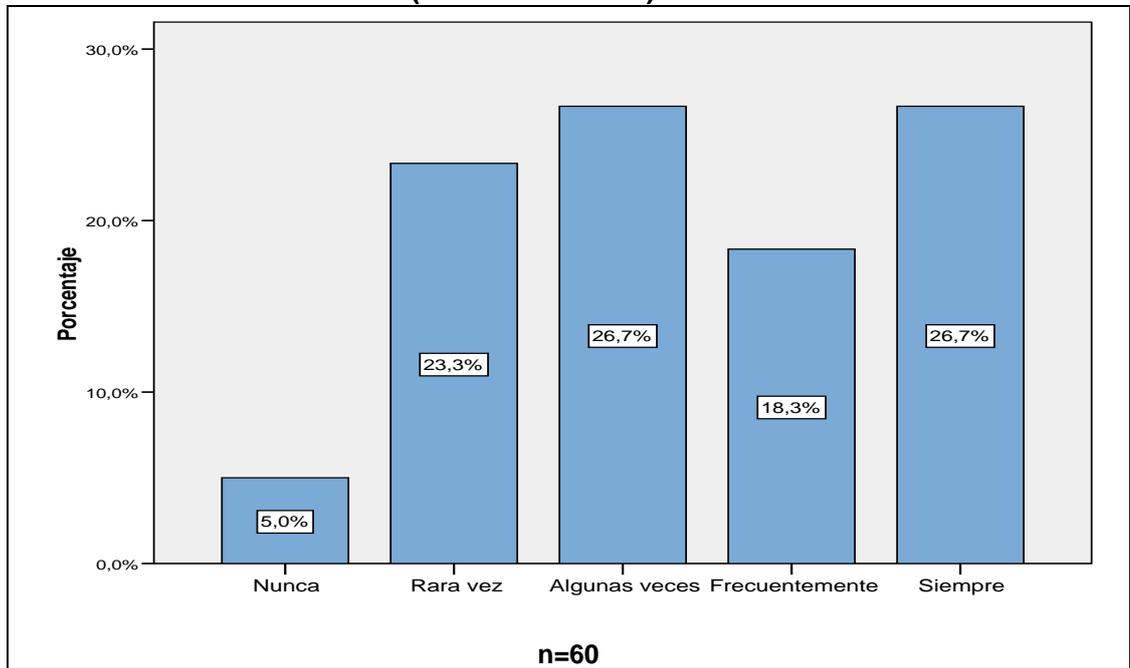
El Proyecto Tuning (2004-2007), señala la importancia y realización de las competencias específicas para los académicos y una de las más importantes es el dominio de los saberes de la disciplina del área de conocimientos de su especialidad. Por lo que se hace referencia a aquellas habilidades requeridas para el ejercicio profesional y disciplinar y de aplicación en el aula.

En cuanto al futuro preferido, como se observa en la figura No. 43.1, el 71.7% de los profesores expresaron que siempre asistirán a cursos, talleres, seminarios, el 20% dijo que de manera frecuente. Se deduce por lo tanto que los profesores están conscientes respecto a la capacitación en cuanto al campo de conocimientos.

Perrenoud (2006) señala que “la gestión progresiva de los aprendizajes, consiste en establecer periodos de competencias y tomar decisiones de progresión”.

Figura No. 44

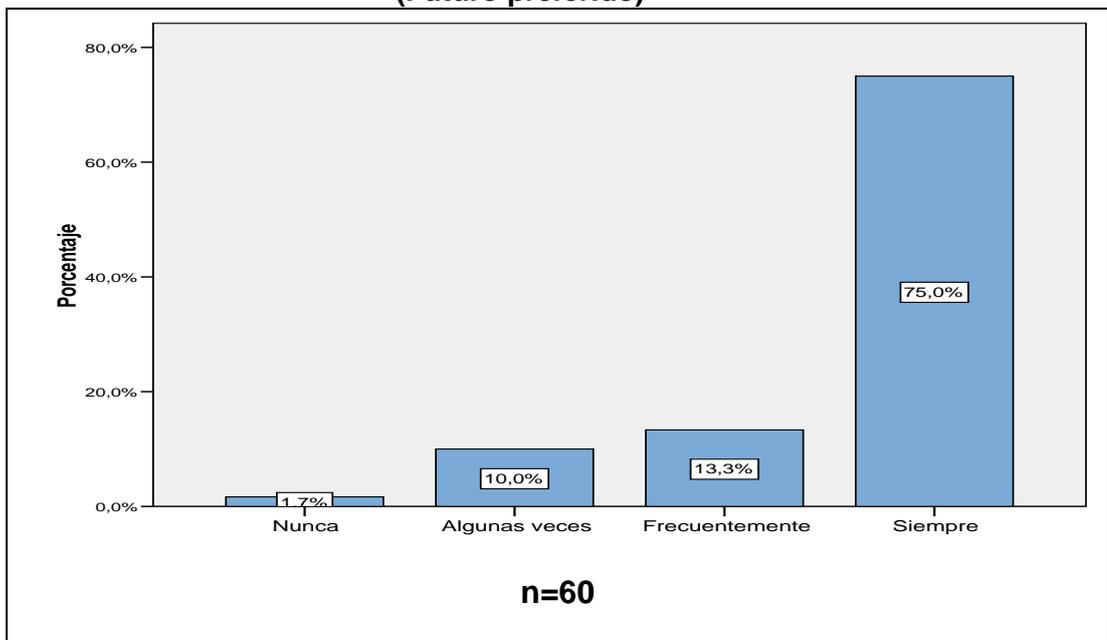
**Cursos de competencias docentes que sumen más de dieciséis horas
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 44.1

**Cursos de competencias docentes que sumen más de dieciséis horas
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

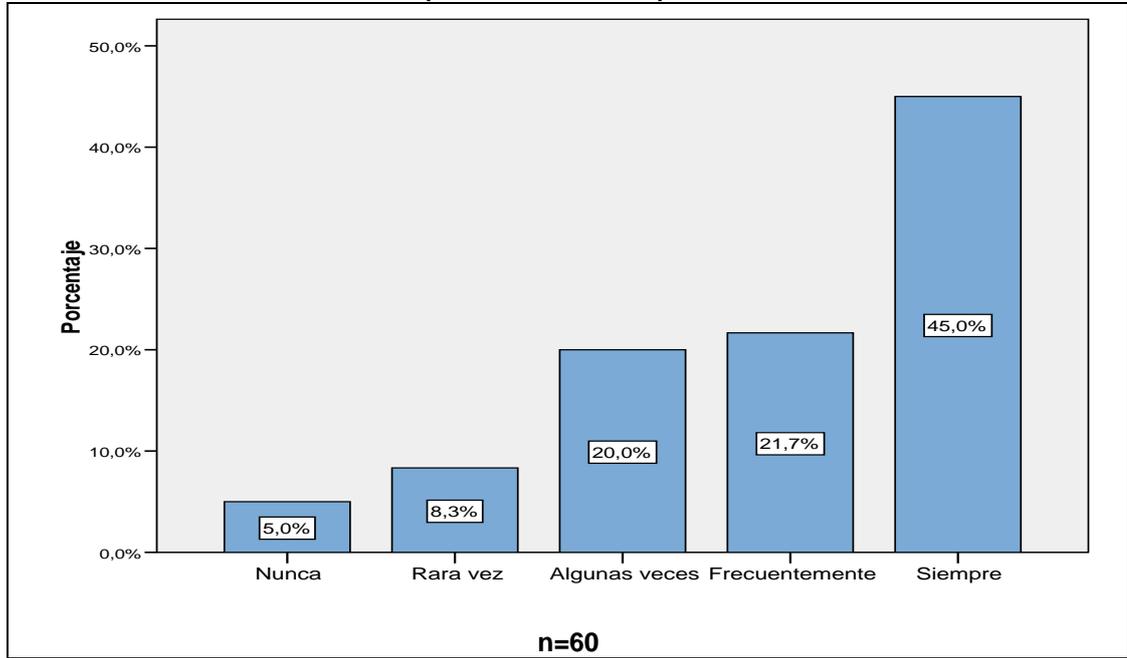
CURSOS DE COMPETENCIAS DOCENTES QUE SUMEN MÁS DE DIECISÉIS HORAS: Como se observa en la figura No. 44, el 26.7% de los profesores expresaron que siempre se actualizan en cuanto a su labor docente en cursos de más de dieciséis horas, el 26.7% lo realizan algunas veces, en tanto el 23.3% rara vez, el 18.3% frecuentemente y el 5% nunca lo hacen

En cuanto al futuro preferido como se observa en la figura No. 44.1, el 75% de los profesores se muestran alentados con relación a su capacitación como docentes, el resto lo llevarán a cabo algunas veces o frecuentemente.

Una de las metas del PIFI (2010) es lograr la capacitación de los docentes con al menos 40 horas por año sobre todo en relación con las estrategias y formas de evaluación por competencias para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes, incorporando los elementos de la educación en línea.

Figura No. 45

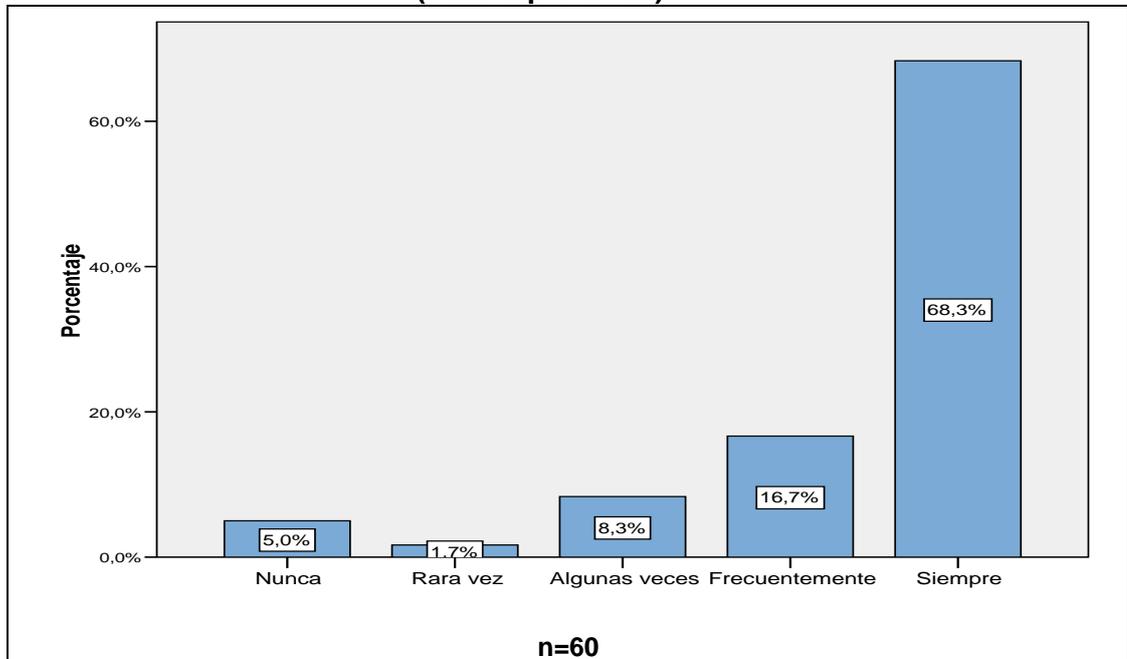
**Estudios de posgrado en el campo de conocimientos para continuar en la docencia
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 45.1

**Estudios de posgrado en el campo de conocimientos para continuar en la docencia
(Futuro preferido)**



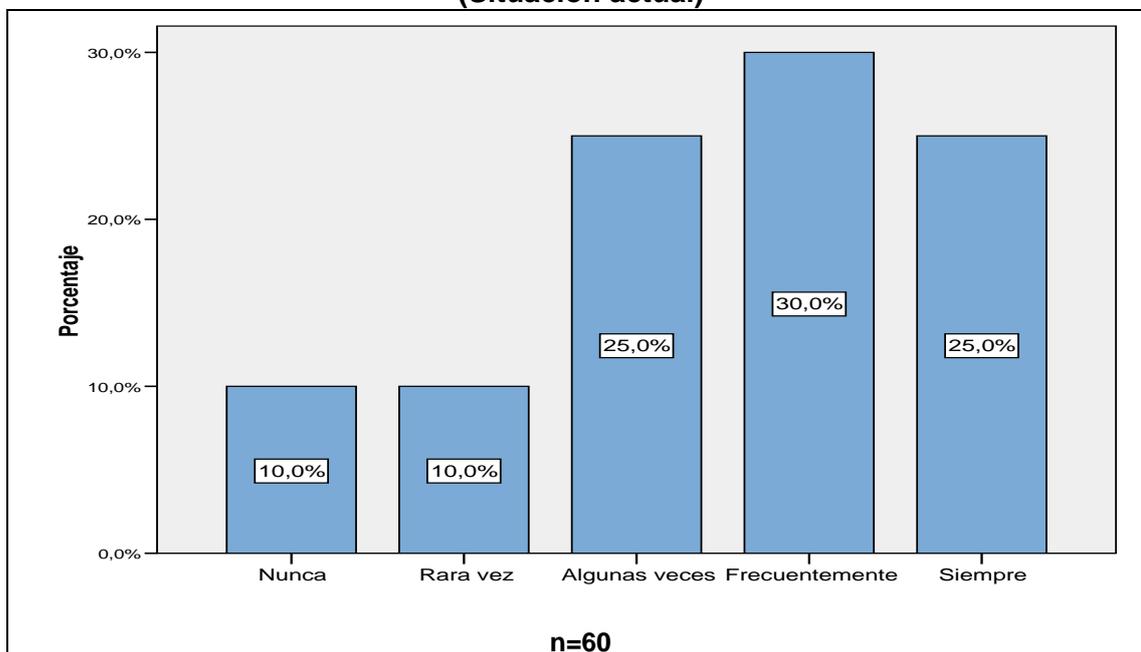
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

ESTUDIOS DE POSGRADO EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTOS PARA CONTINUAR EN LA DOCENCIA: Como se observa en la figura No. 45, el 45% de los profesores piensan cursar estudios de posgrado para fortalecer la docencia, el 20% algunas veces, el 21.7% frecuentemente, el 8.3% rara vez y el 5% nunca. Resulta importante mencionar que los profesores de la UTN están cursando estudios de posgrado tanto de especialidades, como de maestría y de doctorado. La UTN ha gestionado convenios para la realización de estudios de Maestría, con las siguientes instituciones: Universidad del Valle de México (UVM), la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), por lo que 41 profesores continúan con sus estudios de posgrado. De igual manera se cuenta con la participación de 20 profesores en el Diplomado en Ética, Deontología y Responsabilidad Social, que imparte la ANUIES.

En cuanto al futuro preferido como se observa en la figura No. 45.1, el 68.3% de los profesores se visualizan cursando estudios de posgrado, en tanto el 16.7% de manera frecuente, el resto algunas veces o rara vez.

Figura No. 46

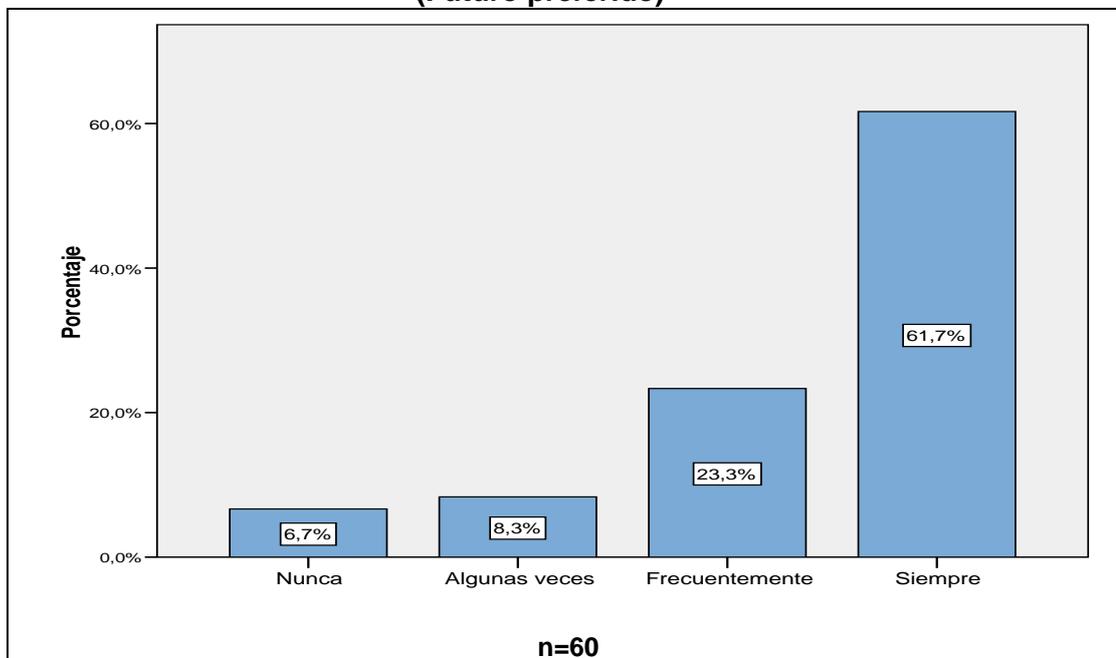
**La evaluación del desempeño frente a la práctica educativa
(Situación actual)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 46.1

**La evaluación del desempeño frente a la práctica educativa
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

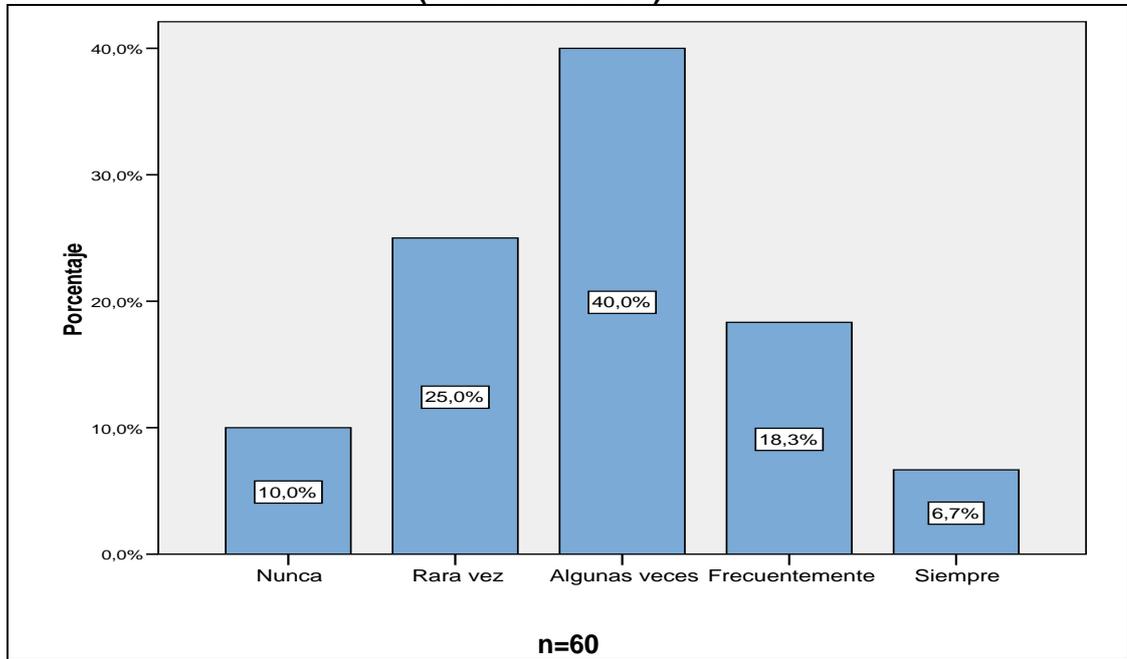
LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO FRENTE A LA PRÁCTICA EDUCATIVA:
Como se observa en la figura No. 46, el 30% de los profesores comentaron que de manera frecuente consideran que los resultados de la evaluación docente por parte de los alumnos les permite reflexionar sobre la práctica educativa, el 25% respondieron que esto ocurre siempre, el 25% algunas veces y el resto de los docentes piensan que ocurre rara vez o nunca. Dada esta situación es alentador que los profesores reflexionen sobre el desarrollo de nuevas estrategias que favorezcan una vinculación entre los resultados de la evaluación por parte de los alumnos y su actualización docente, la cual debe ser pertinente con la formación de los alumnos, en un contexto como el de la UTN, que tiende hacia el cambio.

En lo que se refiere al futuro preferido como se observa en la figura No. 46.1, el 61.7% de los profesores que formaron parte de la muestra comentaron que siempre se visualizan en un contexto de reflexión hacia los resultados después de su evaluación. Estos resultados se alinean hacia una docencia en el futuro de mayor pertinencia y calidad.

Es importante que aún cuando los profesores estén muy ocupados, es necesario que dediquen el tiempo necesario a capacitarse, a planear adecuadamente sus clases, mejorar sus habilidades docentes y a reflexionar sobre cómo están haciendo las funciones docentes y cómo pueden mejorarlas.

Figura No. 47

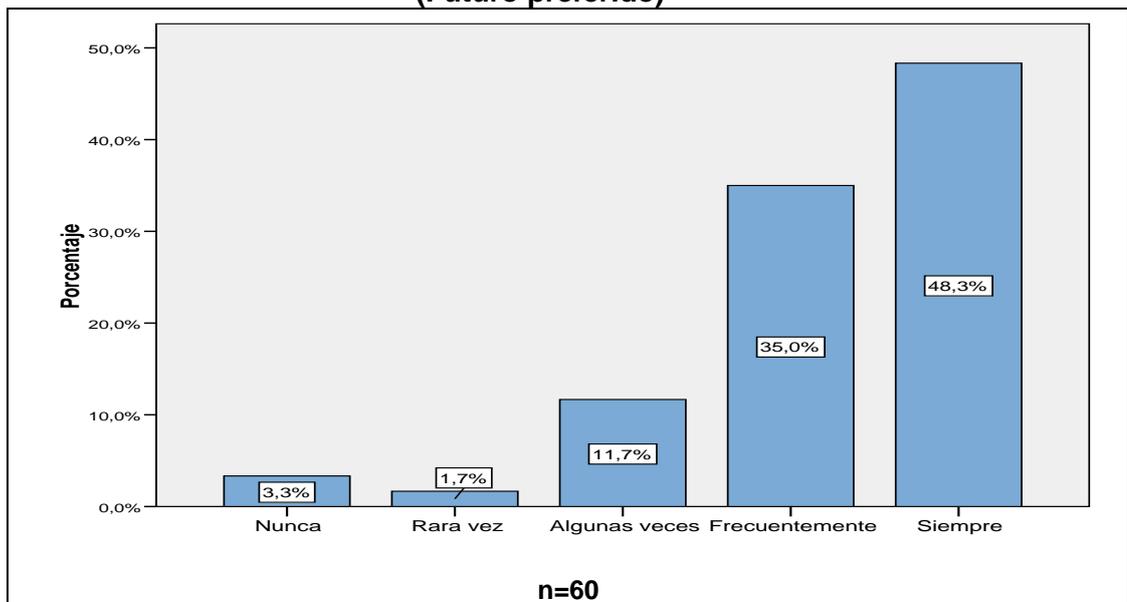
Docentes que opinan que el modelo de evaluación es una práctica reflexiva sobre los resultados
(Situación actual)



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 47.1

Docentes que opinan que el modelo de evaluación es una práctica reflexiva sobre los resultados
(Futuro preferido)



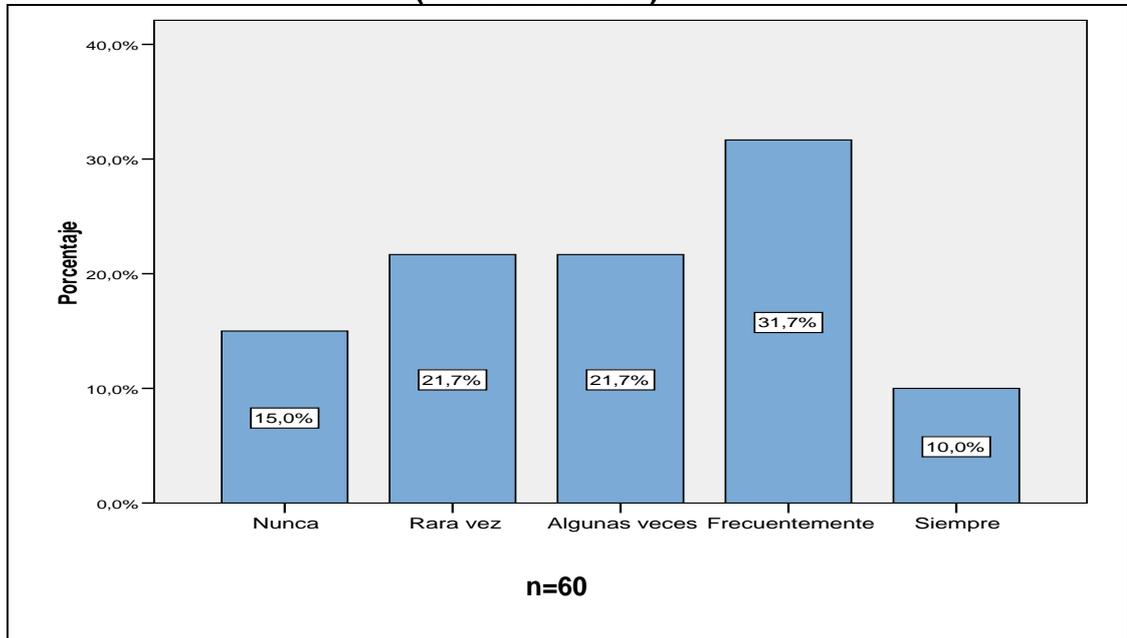
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

DOCENTES QUE OPINAN QUE EL MODELO DE EVALUACIÓN ES UNA PRÁCTICA REFLEXIVA SOBRE LOS RESULTADOS: Como se observa en la FIGURA No. 47, el 40% de los profesores comentaron que algunas veces el modelo responde a los resultados de su evaluación docente el 25% rara vez, el 18.3% de manera frecuente. Los resultados por lo tanto radican en la importancia de contar con la experiencia sistemática de evaluación docente de tal suerte que responda a las necesidades específicas de la UTN.

En tanto al futuro preferido, como se observa en la figura No. 47.1 el 48.3% de los profesores tiene confianza de que los resultados del modelo de evaluación docente de la institución siempre generen una práctica reflexiva, mientras que el 35% espera que ocurra de manera frecuente. Por lo tanto el reto en el futuro es lograr un sistema que posea los controles precisos para asegurar resultados pertinentes para los actores principales de los procesos de enseñanza aprendizaje, los docentes y los estudiantes.

Figura No. 48

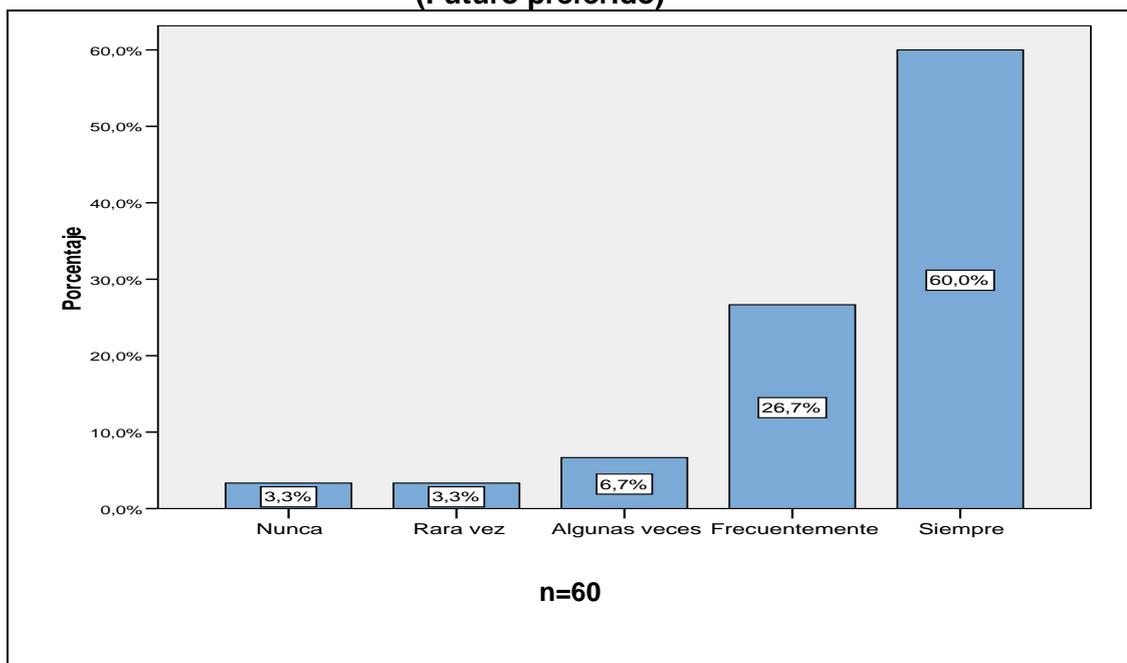
Profesores que exponen sus inquietudes en reuniones de los resultados de la evaluación docente (Situación actual)



FUENTE: PPEEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 48.1

Profesores que exponen sus inquietudes en reuniones de los resultados de la evaluación docente (Futuro preferido)



FUENTE: PPEEDD. Aplicado a profesores de la UTN

PROFESORES QUE EXPONEN SUS INQUIETUDES EN REUNIONES DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE: Como se observa en la figura No. 48, el 31.7% de los profesores realizan retroalimentación después de ser informados de los resultados de su evaluación docente con los integrantes de la academia, el 21.7% lo realiza rara vez y otro 21.7% algunas veces. El resto, es decir el 15% expresó nunca llevarlo a cabo.

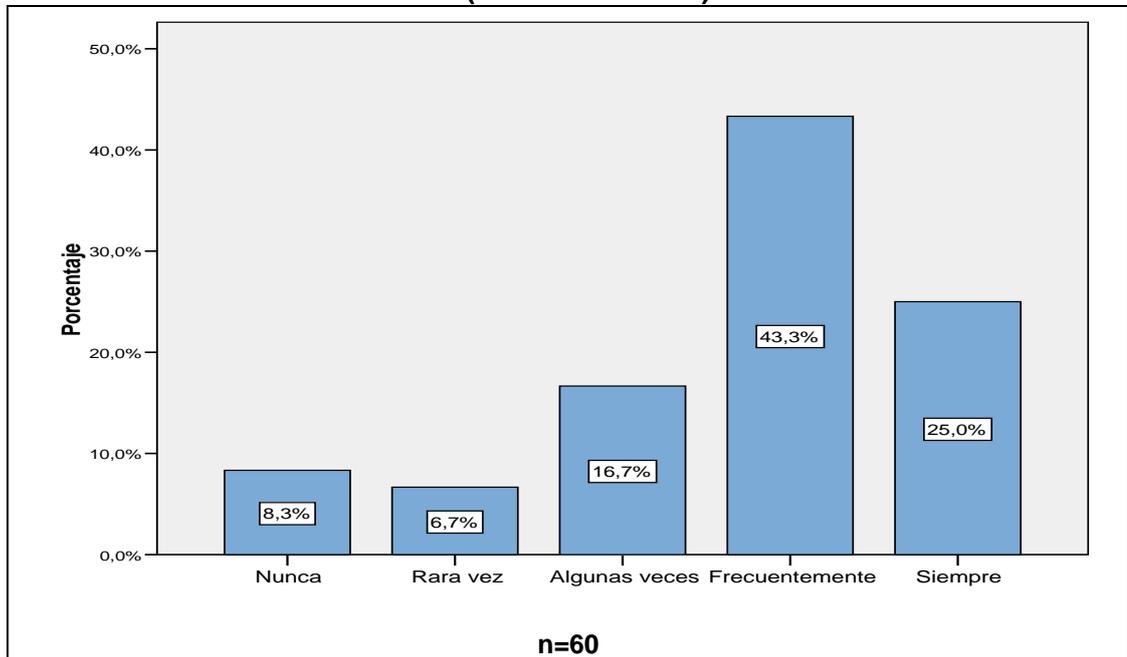
Al respecto la literatura señala “la dificultad que tienen los maestros para discutir aspectos de su quehacer docente en una situación de evaluación administrativa” (Centra, 1993).

En cuanto al futuro preferido, como se observa en la figura No.48.1, el 60% de los profesores expresaron que siempre realizarán una retroalimentación de sus resultados al interior de la academia a la que pertenecen, el 26.7%, lo realizarán de manera frecuente

Centra (1993) subraya que “la evaluación colegiada del trabajo docente debería practicarse con mayor frecuencia por que a través del diálogo y el cuestionamiento los profesores podrán aprender unos de otros y encontrar en un trabajo colaborativo y nuevos caminos para lograr los objetivos educativos que persiguen”.

Figura No. 49

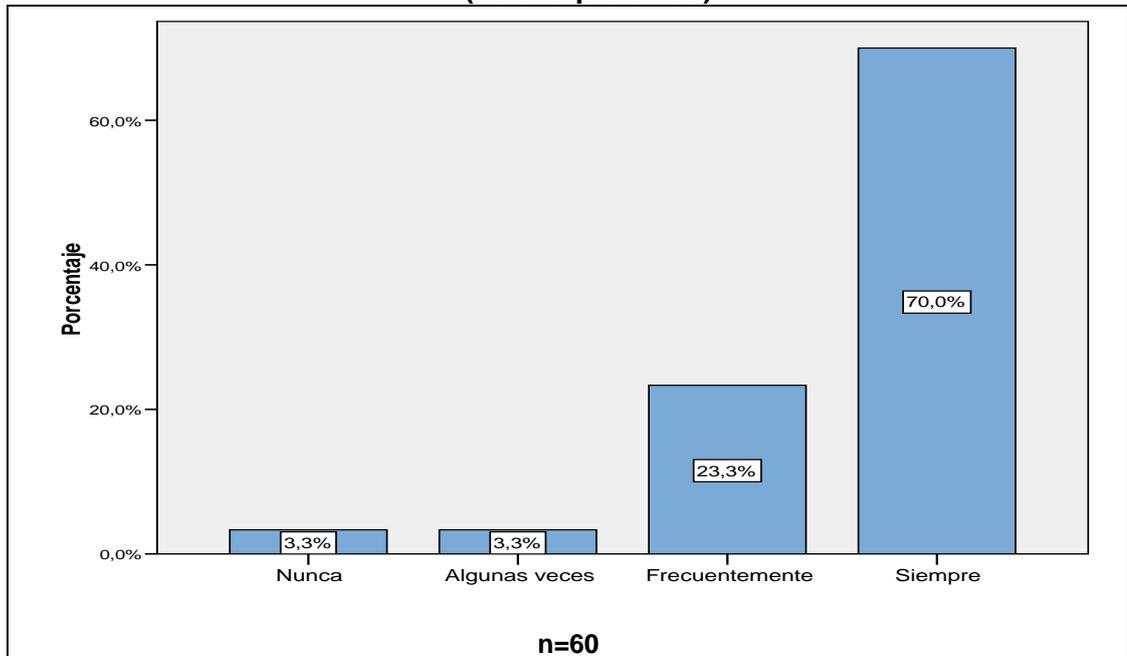
**Profesores que identifican sus puntos fuertes y débiles como docentes
(Situación actual)**



FUENTE: PPEEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 49.1

**Profesores que identifican sus puntos fuertes y débiles como docentes
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEEDD. Aplicado a profesores de la UTN

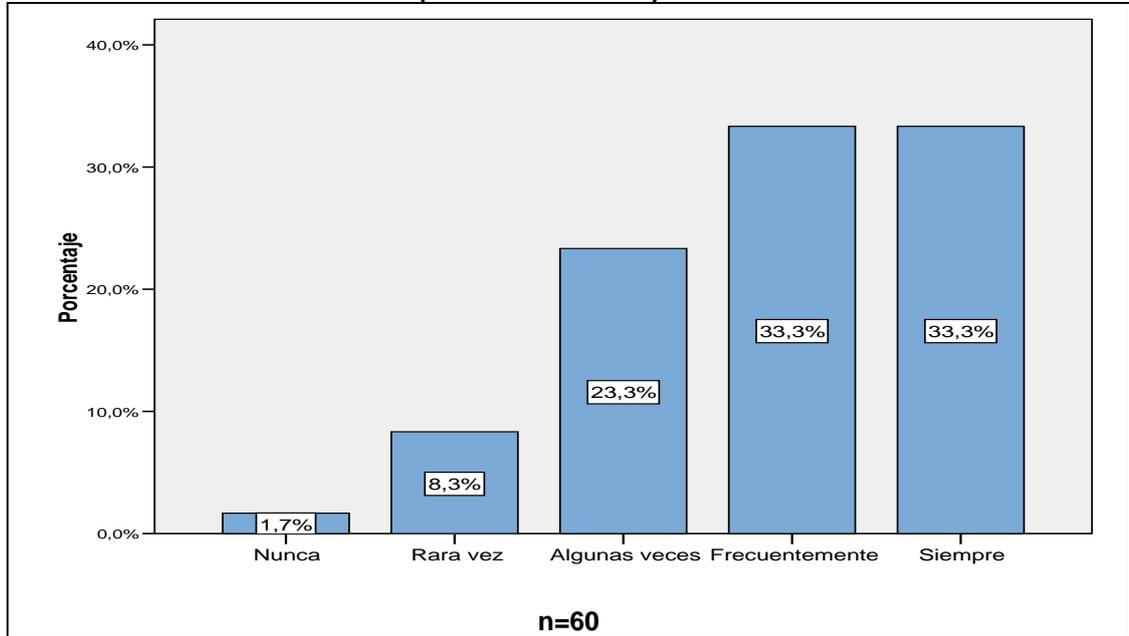
PROFESORES QUE IDENTIFICAN SUS PUNTOS FUERTES Y DÉBILES COMO DOCENTES: Como se observa en la figura No. 49, el 43.3% de los profesores realizan este diagnóstico de manera personal, el 25% comentaron hacerlo siempre, en tanto el 16.7% algunas veces y el resto rara vez o nunca.

“A partir de la experiencia concreta del docente se observa que éste reflexiona acerca de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (variables del profesor, del alumno, del curriculum y de la institución) y las integra a la luz de una teoría educativa, será capaz de decidir cambios para mejorar, pues contará con el conocimiento necesario para generar estrategias que le permitan ese cambio” (Rueda, 2008).

En cuanto al futuro preferido se observa en la figura No. 49.1, el 70% de los profesores se visualizan efectivamente realizando por cuenta propia una autoevaluación y diagnóstico personal rescatando los puntos fuertes como docentes y reestructurando acciones para los problemas que se tienen en cuanto a los resultados del seguimiento de la evaluación docente por período cuatrimestral.

Figura No. 50

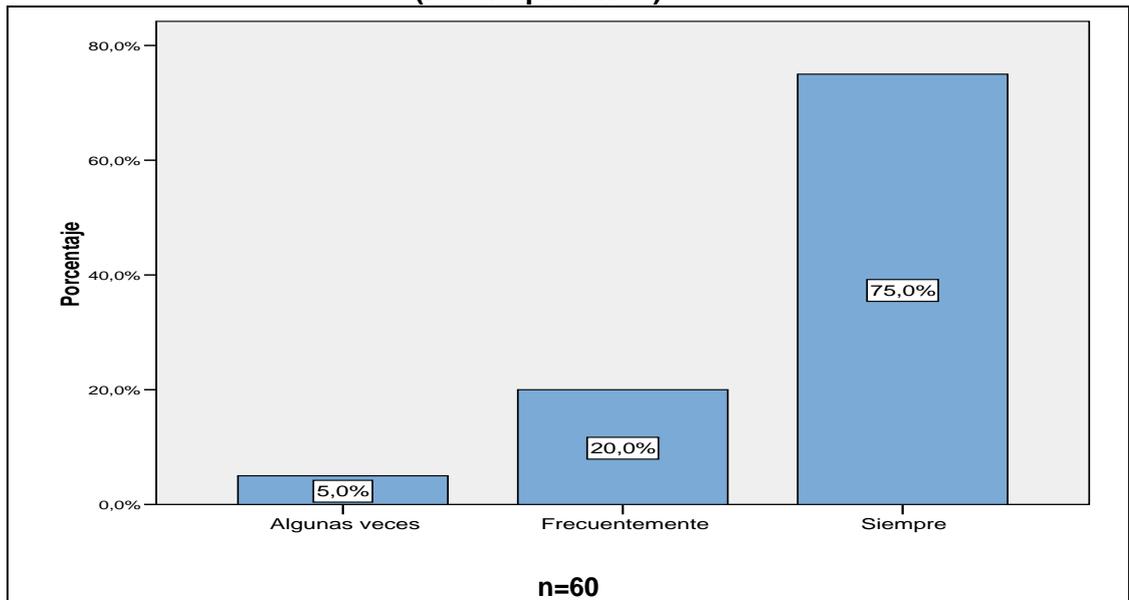
Profesores que consultan de diferentes fuentes de información en apoyo a la capacitación docente (Situación actual)



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 50.1

Profesores que consultan de diferentes fuentes de información en apoyo a la capacitación docente (Futuro preferido)



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

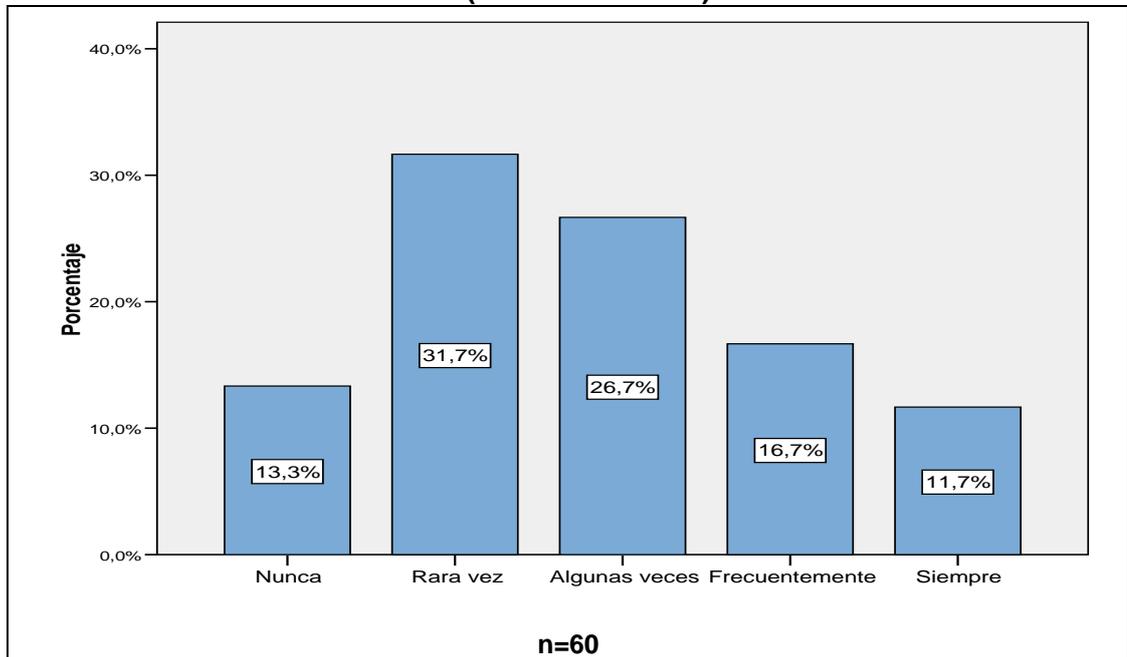
PROFESORES QUE CONSULTAN DE DIFERENTES FUENTES DE INFORMACIÓN EN APOYO A LA CAPACITACIÓN DOCENTE: Como se observa en la figura No. 50, el 33.3% de este grupo de profesores, lo llevan a cabo siempre, en tanto otro 33.3% expresaron que lo realizan de manera frecuente, el 23,3% algunas veces y el resto rara vez o nunca.

Aún cuando el docente esté interesado en la búsqueda de la información para su actualización o la adquisición de estrategias para replantear su tareas requerirá del tiempo necesario para llevarlo a cabo, manifestar ante los directivos el interés y en conjunto reaccionar y trabajar en función de las áreas de oportunidad y mantener las fortalezas de aquellos profesores que consiguen de manera objetiva elevados resultados por parte de los alumnos.

En cuanto al futuro preferido, como se observa en la figura No. 50.1, el 75% lo realizarán siempre porque les parece importante, Esta reflexión del docente le permitirá tomar acciones respecto a ser autosuficiente para realimentar la práctica docente a través de fuentes diversas.

Figura No. 51

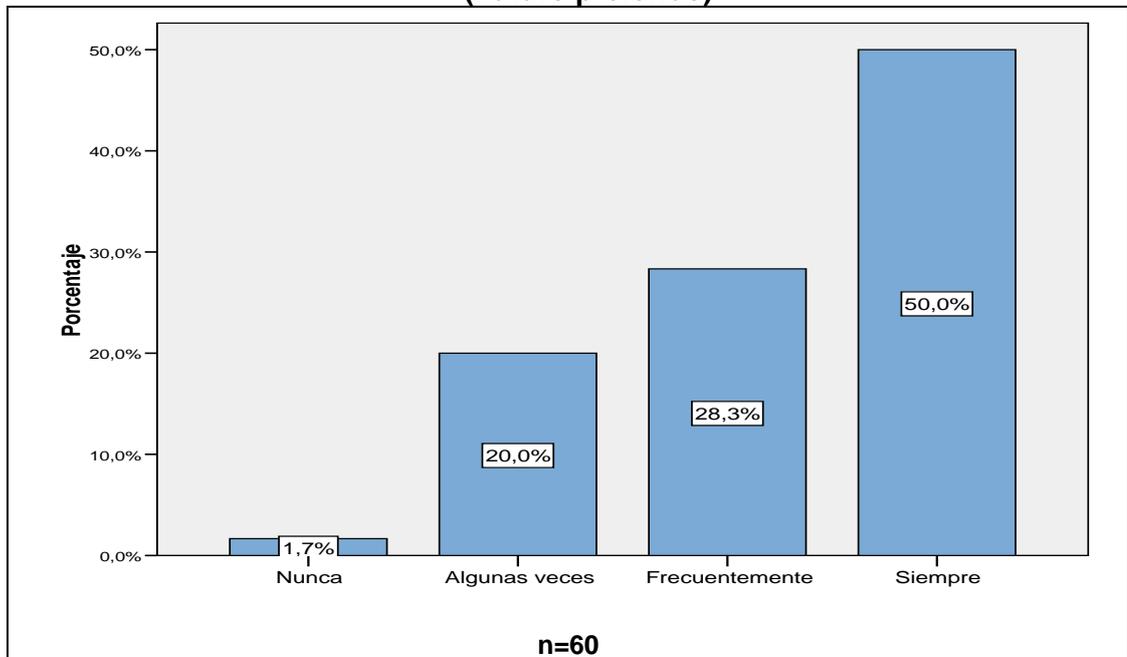
**Profesores que realizan propuestas para el proceso de evaluación docente
(Situación actual)**



FUENTE: PPEEDD. Aplicado a profesores de la UTN

Figura No. 51.1

**Profesores que realizan propuestas para el proceso de evaluación docente
(Futuro preferido)**



FUENTE: PPEEDD. Aplicado a profesores de la UTN

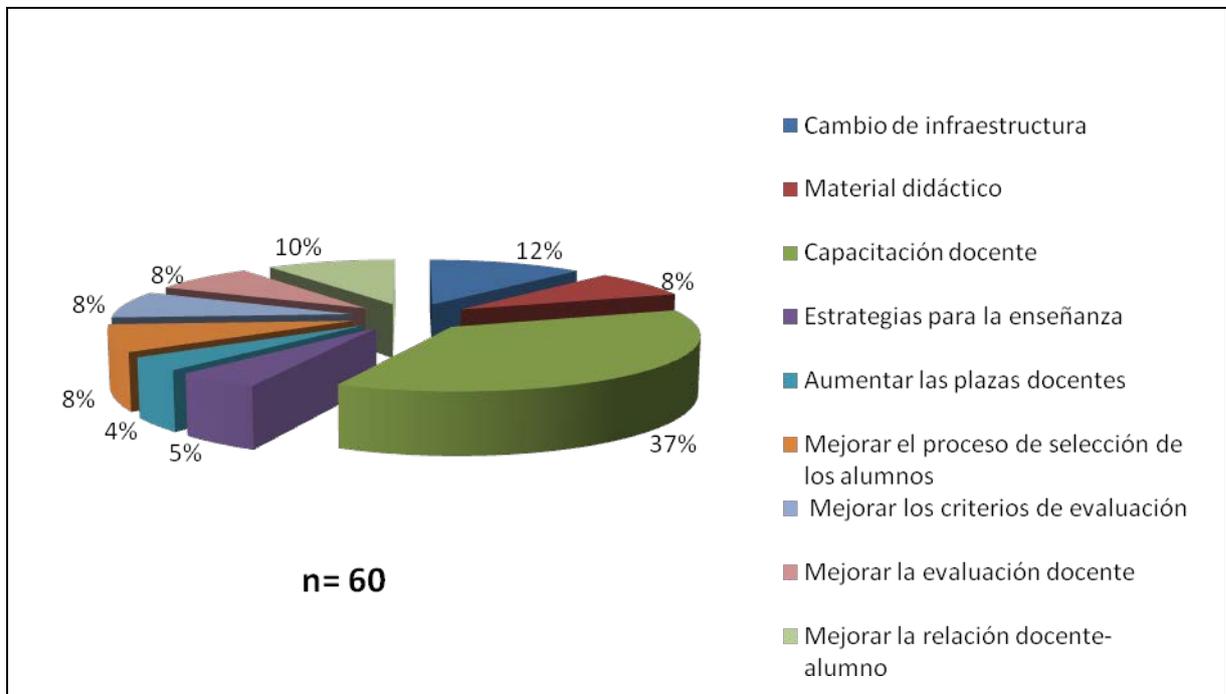
PROFESORES QUE REALIZAN PROPUESTAS PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN DOCENTE: Como se observa en la figura No. 51 el 11.7% siempre hacen propuestas para el proceso de evaluación docente, el 16.7% lo hacen de manera frecuente, el 31.7% rara vez.

“El punto de vista del profesor es importante para evaluar la enseñanza, porque subraya mucho más lo que él puede hacer para mejorar y luego influir de manera positiva en el proceso y evaluación del aprendizaje de sus estudiantes y contribuir con ello a su formación personal y profesional que les permita participar y satisfacer las demandas de un mercado laboral competitivo” (Kent, 1996).

En la figura No. 51.1, se observa que el 50% del total de los profesores encuestados expresaron que en un futuro realizarán propuestas para mejorar el proceso de evaluación docente, el 28.3% de manera frecuente, el 20% algunas veces y el 1.7% nunca lo realizarán

Figura No. 52

Acciones y estrategias sugeridas por los profesores para la mejorar de la calidad de la docencia en la UTN



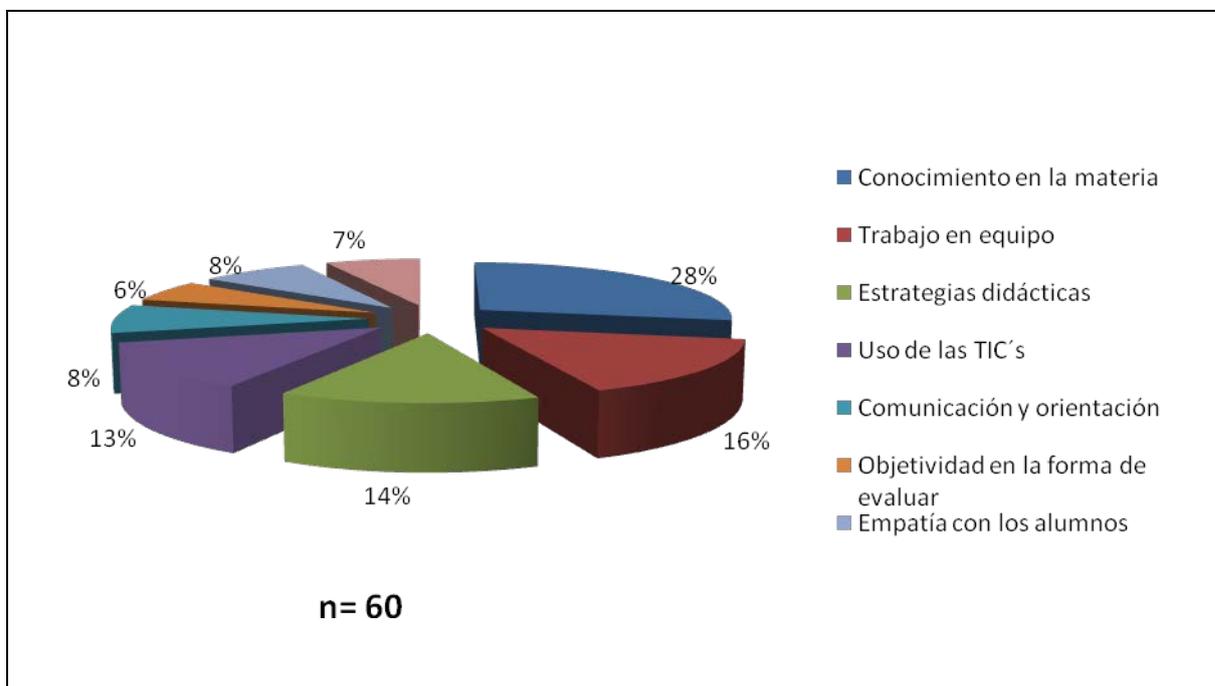
FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

ACCIONES Y ESTRATEGIAS SUGERIDAS POR LO PROFESORES PARA LA MEJORAR DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA EN LA UTN: Como se observa en la figura No. 52, el 12% de los profesores respondieron que se requiere implementar acciones y estrategias en cuanto a cambiar la infraestructura, el 8% hicieron referencia a mejorar el material didáctico, el 37% recomiendan aumentar la capacitación docente, el 5% a mejorar las estrategias para la enseñanza, el 4% comentaron en aumentar el número de las plazas docentes, el 8% indicaron en mejorar el proceso de selección de los alumnos, el 8% refirieron en mejorar los criterios de evaluación, el 8% recomendaron en mejorar el proceso de evaluación y finalmente el 10% señalaron en mejorar la relación de los docentes con los alumnos.

Se deduce por la tanto, que aún cuando fueron opiniones diversas, el mayor número de profesores de la UTN, les es importante para la mejorar de la calidad de la docencia contar con una mejor capacitación.

Figura No. 53

Competencias más importantes que debe tener un profesor con calidad docente.

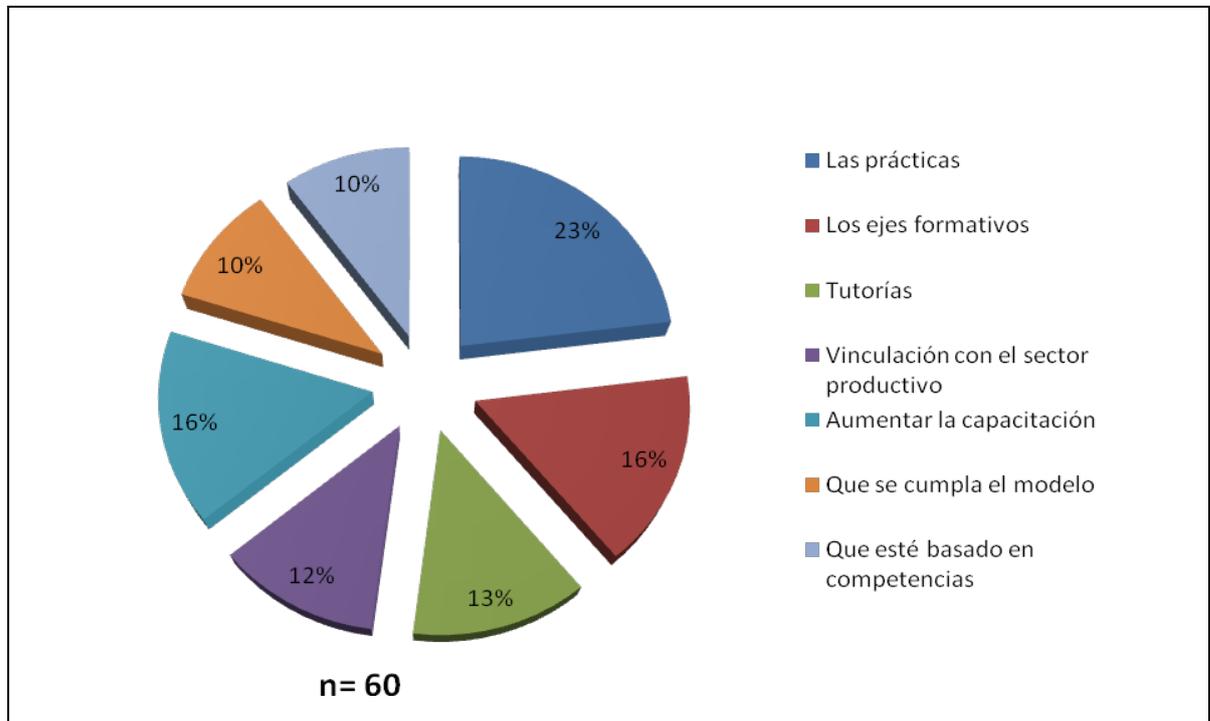


FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

COMPETENCIAS MÁS IMPORTANTES QUE DEBE TENER UN PROFESOR CON CALIDAD DOCENTE: Como se observa en la figura No. 53, el 28% de los profesores sugirieron que las competencias que deben tener los profesores son el conocimiento en la materia que imparten, en tanto el 16% es señalaron el trabajo en equipo, el 14% consideraron que las competencias están en función del usos de las estrategias didácticas, el 13% indicaron que las competencias están en relación al uso y manejo de las tecnologías de la comunicación e información un 8% de los profesores hicieron referencia a la comunicación y orientación con los alumnos, el 6% señalaron que debe ser la objetividad en cuanto a la forma de evaluar, el 8% comentaron que es la empatía con los alumnos y finalmente el 7% se inclinaron a favor de la investigación por parte de los docentes.

Figura No. 54

Elementos que los profesores destacan del modelo de enseñanza-aprendizaje de la UTN para la mejorar la docencia

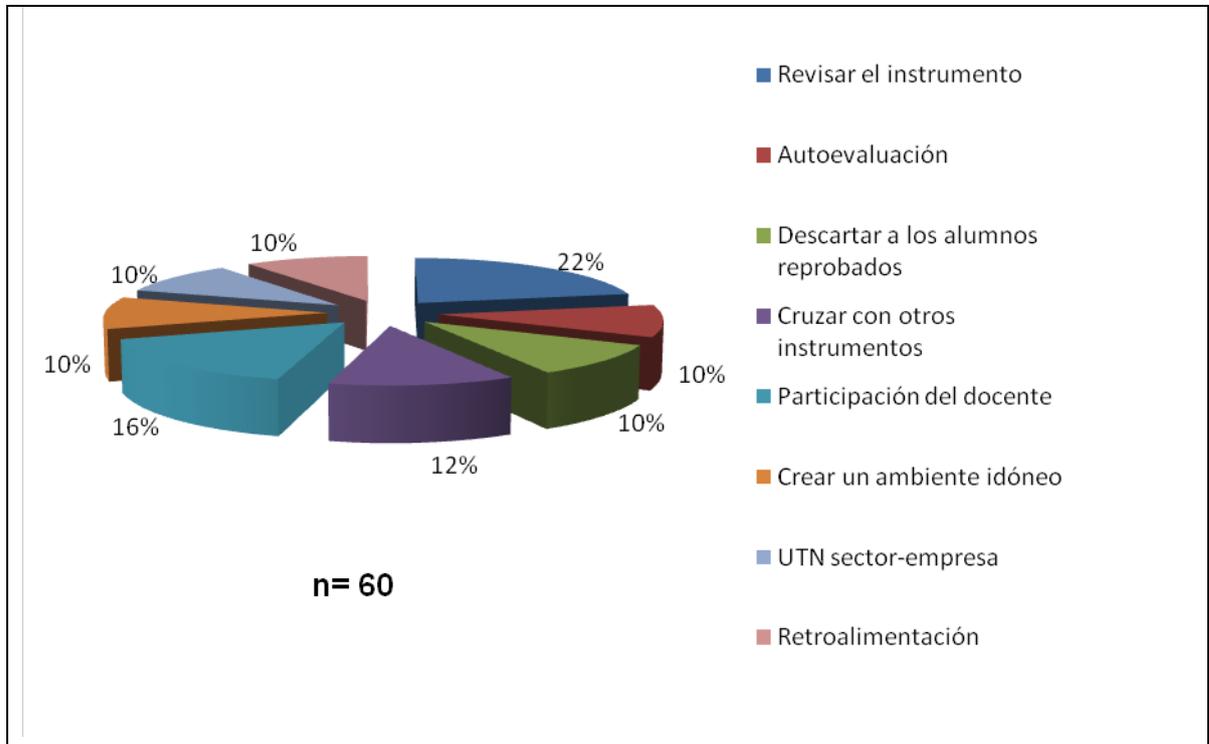


FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

ELEMENTOS QUE LOS PROFESORES DESTACAN DEL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA UTN PARA LA MEJORAR LA DOCENCIA: Como se observa en la figura No. 54, el 23% de los profesores destacan del modelo de la UTN la práctica que se lleva a cabo en el proceso- de enseñanza-aprendizaje el 16% señalaron los ejes de formación: saber, saber hacer, ser e innovar, en tanto el 13% se refirieron a las tutorías, el 16% de los profesores comentaron que debería existir capacitación sobre todo para aquellos profesores que han ingresado recientemente en los últimos dos años y no conocen al 100% el modelo y por lo tanto les resulta difícil su aplicación, un 10% solicitaron que se cumpla cabalmente con el modelo porque lo consideran bueno y finalmente el 10% destacan del modelo que esté basado en competencias.

Figura No. 55

Acciones que sugieren los profesores para mejorar el proceso de evaluación docente



FUENTE: PPEDD. Aplicado a profesores de la UTN

ACCIONES QUE SUGIEREN LOS PROFESORES PARA MEJORAR EL PROCESO DE EVALUACIÓN DOCENTE: Como se observa en la figura No. 55, el 22% de los profesores señalaron que es necesario revisar la “encuesta de evaluación docente” de la UTN, de tal suerte que las preguntas sean académicas y objetivas, el 10% de los profesores expresaron que debe aplicar la autoevaluación, el 10% consideran que se deben descartar del proceso de evaluación a los alumnos reprobados, el 12% recomendaron que el instrumento actual se debe cruzar con otros instrumentos de evaluación, el 16% sugirieron que se debe considerar la participación del docente, el 10% señaló que se debe crear un ambiente idóneo en el momento de aplicar el instrumento, el 10% consideraron que es importante la vinculación de la UTN con el sector productivo y finalmente el 10% indicaron que debe existir una retroalimentación después de que se dan a conocer los resultados.

CONCLUSIONES

De los resultados analizados se puede señalar que la labor desempeñada por los docentes es compleja, sin embargo esencial en el desempeño de los procesos educativos. Esto involucra que los juicios emitidos después de una evaluación no sean totalmente objetivos ya que intervienen factores en los procesos educativos: personales, culturales, políticos, pedagógicos, articulándose en sentidos diversos originando una gran variedad de características docentes.

Con la información que se tiene derivada de este estudio se advierten deficiencias en cuanto a la evaluación docente en la UTN.

- En cuanto al contexto general no todos los docentes son informados de su actuación en el aula en cuanto a los conocimientos, la forma de enseñar y evaluar emitida a través de la evaluación que realizan los alumnos.
- El grado de satisfacción, la identificación y la confianza de los profesores con respecto a los resultados de la evaluación docente es bajo, además no existen reconocimientos para los docentes por parte de la autoridad cuando los resultados son satisfactorios.
- Solamente algunos docentes son responsables de los resultados de su evaluación.
- Los profesores manifiestan una apreciación general positiva respecto a la práctica reflexiva, estrategias de capacitación y actualización docente.
- Los profesores de la UTN cuentan con la experiencia laboral y académica en las materias impartidas, sin embargo existe poca participación en actualización de los planes y programas de estudio, proyectos de investigación y conferencias, así como la elaboración de material didáctico.

- Las tareas de investigación individuales, en grupo y por redes de conocimiento, así como la publicación de artículos por parte de los docentes es prácticamente nula.
- Los resultados de la evaluación derivada de los conocimientos, las habilidades y actitudes que poseen los profesores no siempre responden a sus requerimientos, lo que hace necesario que la formación continua de los profesores deberá ser coherente y pertinente para atender sus necesidades.

Lo relevante del estudio es que los profesores, son quienes recogen, interpretan y valoran la información relacionada con su práctica. Además de ser importante para ellos identificar su desarrollo profesional, a partir de que tienen claridad en cuanto a los aspectos relacionados con su enseñanza y cuáles son los que necesitan mejorar y que competencias adquirir.

La evaluación docente derivada del juicio emitido por los alumnos, está integrada a las acciones cotidianas de la UTN, lo que representa una perspectiva para construir una cultura interna en evaluación en el conjunto de actores del sector educativo. Si dejar de considerar que es necesario desarrollar una actitud crítica frente a las prácticas actuales y deslumbrar el futuro.

El impacto de la evaluación docente incide de manera importante al aumento de la calidad educativa y del aprendizaje dado que los profesores son los protagonistas del sistema educativo por lo que es necesario poner a su alcance las herramientas que les permitan fortalecer continuamente su formación.

Es necesario alentar estudios para conocer el efecto de las políticas institucionales de evaluación docente adoptadas y aplicadas de más de una década en la UTN y revisar aquellas que en el marco por la alianza por la calidad de la educación suscribe el Gobierno Federal.

RECOMENDACIONES

- Los resultados ofrecen para los líderes de la UTN una importante evidencia para tomar medidas y modificar la política en el proceso de la evaluación docente y el papel que puede jugar la evaluación para su mejora continua.
- Los resultados permiten que la UTN, adopte un conjunto de herramientas pedagógicas, psicológicas y metodológicas para fortalecer su quehacer docente, articulándolas con las carreras del modelo educativo.
- Para elevar el grado de satisfacción y confiabilidad en los resultados de la evaluación se requiere de la consulta de expertos y del apoyo de los profesores.
- Considerar las recomendaciones aportadas por los docentes en este estudio para coadyuvar a que estos acepten los resultados de la evaluación docente y las orientaciones pertinentes para mejorar su docencia y alcanzar la profesionalización de los mismos.
- Se requiere garantizar la fiabilidad en el sistema de evaluación con la utilización objetiva de los resultados. La planeación docente de tipo formativa debe estar orientada por criterios de practicidad, flexibilidad y adaptabilidad en función de las necesidades detectadas.
- La implementación de estancias en el sector productivo para los profesores garantizará el cumplimiento al modelo de la institución en relación a los profesores reclutados fuera de la planta productiva.
- Se requiere poner atención en desarrollar en los profesores habilidades investigativas, dominio del área del conocimiento, en consecuencia se tendrán profesores mejores calificados que dominen el trabajo académico.

- Es necesario el trabajo individual e identificar los rasgos fundamentales de los profesores en educación superior, ser un experto que domina los contenidos de los programas educativos, establecer metas, regular los aprendizajes, favorecer y evaluar los progresos; su tarea principal es organizar el contexto y facilitar su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.
- Implementar un modelo de gestión del conocimiento que permita identificar a los profesores como el capital intelectual “intelect” cuyas capacidades aportan conocimientos, lo comparten y transfieren y es utilizado para crear valor como la base del desarrollo humano y tecnológico proyectando hacia el futuro la inteligencia, el talento y el trabajo de los docentes como puesta de valor.
- Caracterizar y orientar las competencias docentes que actualmente son evaluadas en la formación integral de los alumnos donde exista una interactividad entre la misión de la UTN, el proceso de evaluación y las propuestas por el Proyecto Tuning.
- Es necesario la realizar de sesiones “Focus Groups” con los actores involucrados del proceso de evaluación para la construcción de indicadores, utilizando la técnica de lluvia de ideas y desarrollar pronósticos a través de técnicas para la búsqueda de escenarios futuros.

SUGERENCIAS PARA ESTUDIOS FUTUROS

Considerando los resultados del tema, es recomendable llevar a cabo estudios sobre:

1. Analizar el proceso integral de evaluación docente en la UTN e identificar la correlación existente entre los instrumentos para proponer otras formas de evaluación
2. Dar seguimiento a la evaluación docente y considerar la opinión de los estudiantes tanto de TSU como de ingeniería.
3. Debido a la alta rotación del personal docente en los dos últimos años es necesario realizar estudios para conocer sus perspectivas respecto a la evaluación docente en la UTN.
4. Tomar como muestra a 5 universidades tecnológicas para analizar cómo se lleva a cabo la evaluación docente y determinar similitudes y diferencias.
5. Investigar el impacto de las competencias docentes en el mercado laboral.

LISTA DE REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
(2006). *Consolidación y avance de la Educación Superior en México*. Temas cruciales de la Agenda. México: ANUIES, (pp. 20-25).
- Alemomi, L. M. y Yimer, M. (1973). *An Investigation of the Relationship Between Colleague Rating, Student Rating, Research Productivity, and Academic Rank in Rating Instructional Effectiveness*. *Journal of Educational Psychology*, (pp. 64).
- Aparicio, J.J., Tejedor, F.J. y Sanmartín, R. (1982). *La Enseñanza Universitaria vista por sus alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos de la enseñanza superior*. Madrid: ICE Autónoma de Madrid.
- Argudín, Yolanda. (2006). *Educación basada en Competencias*. México: Ed.Trillas, (p.12).
- Barber, L. W. (1990). *Self-Assessment*. En J. Millman y L. Daling Hammond. (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation*. (pp. 216-228) Newbury Park, C.A: Sage Publications.

Beneitone, Pablo, Esquetini, César, González, Julia, Mida, Marty, Siufi, Gabriela, Wagenaar, Robert (2007). *Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe final 2004- 2007. Universidad de Deusto Groningen Tuning A, Latina (pp. 15-195).

Grasha, A. F. (1977). *Assessing and developing faculty performances Principles and Models*. Cincinnati Ohio: Communication and Education Associates.

Centra, J.A. (1987). *Formative and Summative Evaluation: Parody or Paradox New-Directions-for-Teaching-and-Learning; (Techniques for Evaluating and Improving Instruction)*, (31), (pp.41-55).

Cohen, P.A. (1980). *Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings*. Research in Higher Education, (pp. 13. 321-341).

Copeland, W. (1977). *Some factors related to student teacher classroom performance following microteaching training*, en American Educational Research Journal (pp. 147-157).

Deming, W. E. (1972). Memorandum on Teacher. *American Statistician*, (p.26 , 47)

Diccionario de la Real Academia Española. Vol. 2. Mc. Graw Hill.

Escudero, T. (1991). *Enfoques modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria*. Documento presentado en III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional, Las Palmas de Gran Canaria, 23 de septiembre de 1991.

Feldman, K.A. (1989). *The association between student ratings of specific instrutional dimensions and student achievement Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies*. *Research in Higher Education*, 30 (6) (p. 586).

Fernández, J. (1991). *Evaluación de la calidad docente de la Universidad Complutense (1989-1990)*. *Gaceta de la Complutense, Madrid España (74)*, 12-15.

Hernández, R. y Fernández, C. (2003). *Metodología de la Investigación*, (5ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Hoyt D.P.y Cashin, W.E. (1977). Development of the IDEA System.

Idea report No.1. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development,
Kansas State University.

Kent, R. (1996). *Calidad y Evaluación en la Educación Superior*. Documento 49
del Departamento de Investigaciones Educativas. México: Centro de
Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Miller, R. I. (1987). *Evaluating Faculty for Promotion and Tenure*. Jossey-Bass
Publisher. San Francisco.

Orden de la, A. (1990). *Evaluación, selección y promoción del profesorado
universitario*. Revista complutense de educación, (1), 11-29.

Perrenoud, Philippe. (2007). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*,
México: (1ª ed.). Ed. Graó, (pp.15-16).

Rippey, Robert, M. (1981), *The evaluación of teaching in medical schools* NY:
Springer Publishing Company. New York. 2002 Vol 2.

Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida. (2008). *Evaluación de la Docencia*,
(8ª ed.). México: Ed. Paidós educador, (pp. 24-36).

Secretaría de Educación Pública. (2000). Programa Nacional de Educación. 2001-2006. (1ªed.). México: Presidencia de la República, (pp. 183-217).

Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa Sectorial de Educación. 2007-2012. México: Presidencia de la República, (pp.13-63).

Presidencia de la República (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, (p.184).

Salkind, (1999). *Métodos de Investigación*, (3ª ed.). México: Ed. Prentice Hall, (pp. 36-100).

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática*, España: Ed. Paidós educador. M.E.C.

Tejedor, F.J., Jato, E. y Minguez, C. (1987). *Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la universidad de Santiago. En consideraciones metodológicas sobre la evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*, Valencia: Servei de Formacio Permanet, Universidad de Valencia.

Zabalza, Miguel A. (2003). *Competencias docentes del profesorado Universitario*, (2ª ed.). Madrid: Ed. Narcea, (pp. 70-168).

Toranzos. L. (2008). *Evaluación de la Calidad de la Educación*.

Recuperado de <http://www.rieoei.org>

Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Manual General de Organización de la* 1998, (pp. 5-16).

Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Una Nueva Opción Educativa para la formación profesional a nivel Superior*. 1999, (pp.).

Coordinación General de Universidades Tecnológicas. *Políticas para la Operación, desarrollo y Consolidación del Subsistema*, 2006.

Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*. 2008, (pp. 8-10).

Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*. 2010. Capacidad Académica (parr. 2).

Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Programa Institucional de Desarrollo*. 2008-2012, (pp. 37-49).

CONSULTA EN LÍNEA

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>

Candela, A. (1999). *Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>.

De la Garza, E. (2004). *La Evaluación Educativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, (23). (pp. 807-816) Recuperado de http://www.oei.es/evalaucioneducativa/evalaucion_educativa_delagarza.pdf

Orden de la, A. (1987). *El profesor Universitario en Rev.* Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5285/mca1de.pdf>

Marcelo, C. (2002). *Los Profesores como Trabajadores del Conocimiento. Certidumbres y Desafíos para una Formación a lo largo de la Vida*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>

Meneses, A. (2010). *Un Perfil del Maestro Universitario*. Recuperado de <http://www.anuies.mx>

Maldonado, A. (2000). Los organismos Internacionales y la educación en México. *El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial*. Recuperado de <http://readaly.uaemex.mx>.

Tejedor, F.J. y Montero, M.L. (1990). *Indicadores de calidad docente para la evaluación del profesorado universitario*. Revista Española de Pedagogía, XLVII

(186), (pp. 257-279). Recuperado de

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69523/1/profesoresuniversitarios_contextos_orga.pdf



ANEXOS



Tabla 9. Especificaciones

Tema de tesis: La evaluación del desempeño docente en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, como un proceso Institucional de mejora de la calidad educativa.

Pregunta Central de investigación: ¿Qué perfil de desempeño docente relacionado con calidad educativa se evalúa en la UTN y cuáles son las perspectivas que tienen los profesores respecto a las variables e indicadores con los que son evaluados?

Objetivo: Analizar la evaluación del desempeño docente que se realiza en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl a partir de la consulta a los profesores con el propósito de elevar la calidad educativa de la institución en función de las acciones que proponen.

Objetivo del cuestionario:

Conocer la perspectiva de los profesores de la UTN, sobre su evaluación su evaluación de su desempeño docente, que los alumnos realizan en cada cuatrimestre, y las acciones que usted instrumenta para el logro de la calidad educativa.

CATEGORIA	DEFINICION	VARIABLES	INDICADORES	ÍTEMS
1.Datos generales como docente	Se denominan datos generales, en este caso, a las características profesionales del docente, que a su vez comprenden una serie de variables de identificación para su estudio, por ejemplo: edad, sexo, turno en el que laboran dentro de la escuela, programa de la escuela a la que pertenece, antigüedad en la actividad académica, grupos atendidos, materias impartida y el tamaño de grupos atendidos. (Definición propia)	1.Edad	1. 21-30 años 2. 31-40 años 3. 41-50 años 4. 51-60 años 5. 61-70 años	Rango de edad en la que se encuentra
		2.Sexo	1. Femenino 2. Masculino	Género
		3.Grado académico máximo	1. Licenciatura 2. Ingeniería 3. Especialidad 4. Maestría 5. Doctorado	Nivel académico máximo
		4.Turno y programa	1. Matutino 2. Vespertino 3. Mixto	Turno que en el que labora
		5.Programa	1. Técnico Superior Universitario 2. Técnico superior por competencias 3. Ingeniería	Programa al que pertenece
		6.Área académica	1. Administración de Recursos Humanos 2. Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia 3. Mecatrónica Área Sistemas de manufactura Flexible 4. Procesos Industriales Área de Manufactura 5. Tecnología Ambiental 6. Tecnologías de la Información y Comunicación Área Multimedia y Comercio Electrónico 7. Tecnologías de la información y comunicación Área Redes y telecomunicaciones 8. Tecnologías de la información y comunicación Área de sistemas informáticos.	Área de adscripción
		7.Antigüedad en la actividad	1. Menos de 5 años 2. Entre 5 y 10 años 3. Entre 10 y 15 años 4. Entre 15 y 20 años	Número de años como docente

		académica	5. Entre 20 y 25 años	
		8.Rango académico	1. Profesor de asignatura 2. Profesor de tiempo completo "C" 3. Profesor de tiempo completo "B"	Plaza docente en la UTN
			1. 1 a2 2. 2 a3 3. 3 a 4	Materias impartidas por periodo cuatrimestral
		9.Carga docente	1. 1 a 2 2. 2 a 3 3. 3 a 4 4. 4 a 5 5. 5 a 6	Grupos atendidos por periodo cuatrimestral
			1. Menos de 15 alumnos 2. De 15 alumnos 3. De 25 a 30 alumnos 4. De 31 a 35 alumnos	Tamaño de grupos atendidos por periodo cuatrimestral
CATEGORIA	DEFINICIÓN	VARIABLES	INDICADORES	ÍTEMS
2.Análisis de la evaluación docente en su contexto	Cómo utiliza el profesor la información que le llega de las EE. Cuál es el feedback que recibe y de qué le sirve (Davey y Sell, 1985)	1. <u>Periodicidad</u> de entrega en la evaluación	1. Cuatrimestralmente 2. Anualmente	Conozco cuatrimestralmente los resultados de mi evaluación docente
		2.Conocimiento de las áreas de evaluación	1.Conocimientos 2.Forma de enseñar 3.Forma de evaluar	Estoy informado sobre la evaluación que obtengo de los alumnos en el área de conocimientos Tengo conocimiento cuatrimestralmente de la evaluación que obtengo en cuanto a la forma de enseñar. Conozco la evaluación que obtengo de los alumnos en cuanto a la forma de evaluar.
		3.Grado de satisfacción con los resultados	1.Satisfecho 2.Medianamente satisfecho 3.Insatisfecho	Estoy satisfecho con los resultados de mi evaluación por parte de los alumnos.
		4.Identificación del desempeño docente con los resultados de la evaluación	1.Correspondencia entre la evaluación y el desempeño docente 2.Mediana correspondencia 3.No existe correspondencia	Soy responsable de los resultados de mi evaluación docente Me siento identificado con los resultados de evaluación del desempeño docente.
		5. Acciones institucionales derivadas de la evaluación del desempeño docente	1.Promoción 2.Estímulo económico 3.Felicitación escrita	Permite la evaluación docente la fiabilidad de los resultados Obtengo beneficios de las acciones institucionales derivadas de la evaluación del desempeño docente

		6.Opinión sobre la mejor forma de evaluar la práctica docente	1.Estudiantes 2. Autoridad 3.Revisión/observación de iguales 4.La auto-evaluación	Tiene confiabilidad la evaluación del desempeño docente que realizan los estudiantes
		7. Reflexión personal sobre los resultados de la evaluación docente.	1.Competencias para la enseñanza 2. Dominio y actualización de la enseñanza 3. Enseñanza centrada en el estudiante 4. Experiencia como investigador	Soy consciente de la mejora de mi desempeño docente después de que recibo los resultados de la evaluación del desempeño docente. Tomo consciencia sobre estrategias de capacitación y actualización para mi superación personal como docente. Modifico la planeación y la intervención docente después de que analizo los resultados de la evaluación docente.
3.Experiencia Académica	"Es la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela." (Gimeno Sacristán, 1992)	1.Experiencia laboral	1.De 1-3 años 2.De 3-5 años 3.De 5-8 años 4.De 8-13 5.Más de 13	Cuento con experiencia laboral mínima en la materia que imparto.
		2.Participación en proyectos a nivel institucional	1. FIFI 2.COPAES 3.COMITES DE AVALUACIÓN 4.Plan Institucional de Desarrollo 5. Otros	Busco la formación integral como docente participando en proyectos institucionales (FIFI, COPAES, PIDE, entre otros)
		3.Planes y programas de estudio	1.De TSU 2.Por competencias 3.Ingeniera 4.Otros	Participo en la elaboración y/o actualización de planes y programas de estudio.

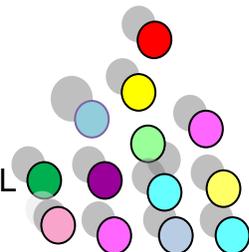
		4. Materiales didácticos	1. Manuales de asignatura 2. Diapositivas 3. Cuadernos de Casos prácticos 4. Estudios de caso	Elaboro y/o actualizó el material didáctico (manuales de asignatura, diapositivas, etc.) para la materia(s) que imparto.
		5. Acción tutorial	1. Tutor 2. Asesor de equipo 3. Docente	Apoyo a los alumnos en la construcción de una actitud permanente de aprendizaje y compromiso
		6. Asesor	1. Asesoría individual 2. Asesoría de equipo 3. Asesoría de grupo	Oriento y guío los esfuerzos individuales y grupales del auto aprendizaje por parte de los alumnos
		7. Extensión	1. Conferencias 2. Proyectos 3. Artículos 4. Expo-profesiográficas	Participo en la difusión (conferencias, proyectos, artículos, etc.) del modelo de la UTN

4. Formación Académica	<p>Formar al profesorado es capacitar y tomar conciencia de las propias actualizaciones docentes y facilitar su mejora.</p> <p>No solo se limita a la adquisición de conocimientos, sino generar actitudes y valores coherentes con las nuevas demandas; desarrollar nuevas habilidades y destrezas para la enseñanza; ayudar a adquirir hábitos que puedan ser transmitidos a los alumnos, etc. (De la Torre:2000:10)</p> <p>La formación de profesores hace referencia a la serie de funciones que deben realizar los centros de formación de las universidades:</p> <p>1. <u>Actividades de docencia</u>: colaborar en el diseño de las maestrías como de la impartición de las mismas, impartir cursos y talleres.</p> <p>2. <u>Actividades de investigación</u>: desarrollar investigación educativa sobre aspectos que contribuyan a la toma de decisiones y procesos de innovación y reforma educativa.</p>	1. Actualización disciplinaria y pedagógica	1. Cursos didácticos 2. Cursos sobre metodologías didácticas 3. Cursos de actualización 4. Bibliografía actualizada	Cuento con la formación disciplinaria para impartir la (s) materia (s).
		2. Capacitación pedagógica	1. Competencias didácticas 2. Crear y recrear conocimientos	Considero importante la capacitación pedagógica sobre competencias didácticas Pienso importante la capacitación pedagógica para crear y recrear conocimientos
		3. Dimensión pedagógica	1. Dimensión y claridad de sus clases 2. Interacciones grupales 3. Interacción personal 4. Amplitud de los conocimientos	Reflexiono sobre las estrategias de aprendizaje e interacciones con el grupo

	<p>3. <u>Actividades de extensión</u>: publicar los resultados parciales de las investigaciones desarrolladas. (Zarzar, 1998: 123)</p> <p>Es el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. (Bourdieu)</p>	<p>3. Investigación educativa</p> <p>Participación de los académicos e investigadores como diversos artículos de opinión, ponencias, trabajos académicos, coordinación en investigaciones y textos de contextualización.</p> <p>"La investigación es garantía de una reflexión de las acciones docentes dirigidas a la transformación y mejora en la enseñanza" (Edith Litwin 2008)</p>	<p>1. Individuales 2. De grupo 3. Redes</p>	<p>Participo de forma individual o de grupo en tareas de investigación.</p> <p>Formo parte de una red de conocimiento nacional</p>
		<p>4. Publicaciones educativas</p>	<p>1. Libros de texto 2. Capítulos y/o artículos en libros 3. Revistas relacionadas con la actividad docente. 4. Elaboración de material para difusión</p>	<p>Escribo para publicar artículos, capítulos de libros, reseñas, etc. en revistas, libros u otro tipo de publicación.</p>
			<p>1. Individual 2. Cuerpos académicos 3. Colegas</p>	<p>Mantengo de forma individual o colectiva una relación directa con el sector productivo y la sociedad, para la formación recursos humanos de calidad e integrales</p>
		<p>7. Dirección de proyectos académicos</p>	<p>1. Participación como asesor 2. No participación como asesor</p>	<p>Participo como asesor de trabajos de estadias profesionales.</p>
<p>5. Actualización académica o docente</p>	<p>"Es un proceso de cambio cualitativo que alude a aspectos puntuales de mejora en la práctica educativa e implica cambios en las ideas, actitudes, creencias, valores y costumbres de los participantes, en los salones de clases, en las escuelas, en las universidades." (Estévez, 2003).</p>	<p>Competencias docentes</p> <p>"Conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que los profesores (en este caso los docentes) deben poseer: cognitive –based competencias" (A. Zabalza, 2003)</p> <p>"Conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidades, valores, etc., que supone han de caracterizar la actuación de un profesional, bien en general bien cuando actúa en un contexto determinado." (A. Zabalza, 2003)</p> <p>Representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden ser divididas en varias competencias relacionadas con un área del conocimiento (específicas en un área de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos). (Tuning Europa. 2007)</p>	<p>Competencias específicas</p> <p>Están ligadas a las diferentes titulaciones. (proyecto Tuning, 2007)</p>	<p>Requiero desarrollar nuevas competencias necesarias para mejorar la práctica docente.</p>
		<p>Actualización en competencias docentes</p>	<p>1. Cursos 2. Talleres 3. Diplomados</p>	<p>Participado en cursos, talleres o diplomados sobre competencias docentes cada cuatrimestre.</p>
		<p>Actualización en competencias genéricas</p>	<p>1. Menos de 8 horas 2. Alrededor de 16 horas 3. Más de 20 horas</p>	<p>Asisto a cursos de competencias genéricas de más de 8 horas cada cuatrimestre. Sumo más de 16 horas los cursos que he tomado para actualizar mi labora como docente</p>

		Tiempo invertido en la actualización	1.Seminarios 2.Talleres 3.Diplomados	Curso seminarios, talleres o diplomados sobre el campo de conocimiento que me he especializado a lo largo del años escolar.
		Actualización por organismos externos	1.ANUJES 2.Otras particulares de Educación superior 3.Ninguno de los anteriores	Los cursos específicamente sobre competencia docentes han sido tomados
			1.Especialidad 2.Maestría 3.Doctorado	Pienso básico cursar un posgrado sobre el campo de conocimiento que me he especializado, para continuar en la docencia.

6.Acciones para la mejora del desempeño docente	Es el conjunto tareas que el docente debe realizar para cumplir con el objetivo de mejorar su práctica docente, implica el conocimiento, la reflexión y la actuación. (Definición propia)	1.Confianza en la evaluación docente de la institución	1.Rfexionar 2.Capacitarme 3.Actualizarme	Pienso que la evaluación del desempeño docente por parte de los alumnos me permite repensar mi práctica educativa.
		3.Reflexión sobre los resultados	1. Reflexión 2. Retroalimentación 3. Análisis	Genera el modelo de la evaluación docente de la UTN una práctica reflexiva sobre sus resultados.
			1.Cuatrimstralmente 2. Anualmente	Expongo de forma cuatrimestral mis inquietudes al interior de la academia e invito a la reflexión de los resultados de evaluación docente.
		4.Diagnóstico de los resultados de la evaluación docente	1. Siempre 2. Casi siempre 3.Nunca	Identifico mis puntos fuertes y débiles como docente.
		5.Toma de decisiones	1.Internet 2.Impresos 3. Entrevista con el director de la carrera	Consultó diferentes fuentes de información que coadyuven a la toma de decisiones sobre capacitación docente
			1.Especialidades 2.Diplomado 3.Maestría 4.Doctorado	Actualizo mi preparación con estudios de posgrado para mejorar mi desempeño docente.
		6.Orientación participativa	1. siempre 2.Casi siempre 3. Nunca	Hago propuestas en general para el proceso de evaluación docente de la UTN.
7.Actualización pedagógica en función de los resultados de la evaluación	1. siempre 2.Casi siempre 3. Nunca	Utilizo técnicas didácticas para fortalecen el aprendizaje de los alumnos.		



Apreciado profesor: Estamos realizando un estudio para valorar el proceso de evaluación docente que se lleva a cabo en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, y proponer acciones sistemáticas orientadas a elevar la calidad educativa. El objetivo del presente cuestionario es: conocer la perspectiva de los profesores de la UTN sobre su evaluación de su desempeño docente, que los alumnos realizan en cada cuatrimestre, y las acciones que usted instrumenta para el logro de la calidad educativa. (PPEDD)

Bloque 1. Datos generales del profesor

Instrucciones:

Marque con una X en el último cuadro de su derecha la opción correcta:

Edad	De 21-30 años	
	De 41-50 años	
	De 31-40 años	
	De 51-60 años	
	De 61-70 años	
Género	Masculino	
	Femenino	
Grado académico	Licenciatura	
	Ingeniería	
	Especialidad	
	Maestría	
	Doctorado	
Plaza docente	Asignatura	
	De tiempo completo	
Número de años como docente	Menos de 5 años	
	Entre 5 y 10 años	
	Entre 10 y 15 años	
	Entre 15 y 20 años	
	Entre 20 y 25 años	

Turno en el que labora como docente	Matutino	
	Vespertino	
	Mixto	
Programa al que pertenece actualmente	Técnico Superior Universitario	
	Técnico superior por competencias	
	Ingeniería	
Área de adscripción		
Materias impartidas por cuatrimestre	1 a 2	
	2 a 3	
	3 a 4	
Grupos atendidos por Cuatrimestre	1 a 2	
	2 a 3	
	3 a 4	
	4 a 5	
Tamaño de grupos atendidos	Menos de 15 alumnos	
	De 15 alumnos	
	De 25 a 30 alumnos	
	De 31 a 35 alumnos	

Bloque 2. Análisis de la evaluación docente en su contexto.

Instrucciones:

Por favor responda la siguiente parte del cuestionario, encerrando dos opciones de la escala que representa para cada aspecto. Una a la izquierda que refleje su visión de la situación actual y el segundo a la derecha lo que espera para mejorar la situación de la actuación del docente.

Situación actual

Siempre	Frecuente mente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
5	4	3	2	1

Futuro preferido

Siempre	Frecuente mente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
5	4	3	2	1

5 4 3 2 1

Conozco cuatrimestralmente los resultados de mi evaluación docente.

5 4 3 2 1

5	4	3	2	1	Estoy informado sobre la evaluación que obtengo de los alumnos en el área de conocimientos.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Tengo conocimiento cuatrimestralmente de la evaluación que obtengo en cuanto a la forma de enseñar.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Conozco cuatrimestralmente la evaluación que obtengo de los alumnos en cuanto a la forma de evaluar.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Estoy satisfecho con los resultados de mi evaluación por parte de los alumnos.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Soy responsable de los resultados de mi evaluación docente.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Me siento identificado con los resultados de evaluación del desempeño docente.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Permite la evaluación docente la fiabilidad de los resultados.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Obtengo beneficios de las acciones institucionales derivadas de la evaluación del desempeño docente.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Tiene confiabilidad la evaluación del desempeño docente que realizan los estudiantes.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Soy consciente de la mejora de mi desempeño docente después de que recibo los resultados de la evaluación del desempeño docente.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Tomo consciencia sobre estrategias de capacitación y actualización para mi superación personal como docente.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Modifico la planeación y la intervención docente después de que analizo los resultados de la evaluación docente.	5	4	3	2	1

Bloque 3. Experiencia Académica

Situación actual

Siempre	Frecuente mente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
5	4	3	2	1

Futuro preferido

Siempre	Frecuente mente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
5	4	3	2	1

5	4	3	2	1	Cuento con la experiencia laboral mínima en la materia que imparto	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Busco la formación integral como docente participando en proyectos institucionales (PIFI, COPAES, PIDE, entre otros)	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Participo en la elaboración y/o actualización de planes y programas de estudio.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Elaboro y/o actualizó el material didáctico (manuales de asignatura, diapositivas, etc.) para la materia(s) que imparto.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Apoyo a los alumnos en la construcción de una actitud permanente de aprendizaje y compromiso	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	Oriento y guío los esfuerzos individuales y grupales del auto aprendizaje por parte de los alumnos.	5	4	3	2	1

5 4 3 2 1 Participo en la difusión (conferencias, proyectos, artículos, etc.) del modelo de la UTN. 5 4 3 2 1

Bloque 4. Formación Académica

Situación actual

Siempre	Frecuente mente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
5	4	3	2	1

Futuro preferido

Siempre	Frecuente mente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
5	4	3	2	1

5 4 3 2 1	Cuento con la formación disciplinaria para impartir la (s) materia (s).	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Considero importante la capacitación pedagógica sobre competencias didácticas	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Pienso importante la capacitación pedagógica para crear y recrear conocimientos.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Reflexiono sobre las estrategias de aprendizaje e interacciones con el grupo.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Participo de forma individual o de grupo en tareas de investigación.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Formo parte de una red de conocimiento nacional	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Escribo para publicar artículos, capítulos de libros, reseñas, etc. en revistas, libros u otro tipo de publicación.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Mantengo de forma individual o colectiva una relación directa con el sector productivo y la sociedad, para la formación recursos humanos de calidad e integrales.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Participo como asesor de trabajos de estadías profesionales.	5 4 3 2 1

Bloque 5. Actualización académica

5 4 3 2 1	Requiero desarrollar nuevas competencias necesarias para mejorar la práctica docente.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Participo en cursos, talleres o diplomados sobre competencias <i>docentes</i> cada cuatrimestre.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Asisto a cursos de competencias <i>genéricas</i> de más de 8 horas cada cuatrimestre.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Curso seminarios, talleres o diplomados sobre el campo de conocimiento que me he especializado a lo largo del años escolar.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Suman más de 16 horas los cursos que he tomado para actualizar mi labor como docente	5 4 3 2 1

5 4 3 2 1 Pienso básico cursar un posgrado sobre el campo de conocimiento que me he especializado, para continuar en la docencia. 5 4 3 2 1

Bloque 6. Acciones para la mejora del desempeño docente

<i>Situación actual</i>					<i>Futuro preferido</i>				
Siempre	Frecuente mente	Algunas veces	Rara vez	Nunca	Siempre	Frecuente mente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

5 4 3 2 1	Pienso que la evaluación del desempeño docente, por parte de los alumnos, me permite repensar mi práctica educativa.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Genera el modelo de la evaluación docente de la UTN una práctica reflexiva sobre sus resultados.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Expongo de forma cuatrimestral mis inquietudes al interior de la academia e invito a la reflexión de los resultados de evaluación docente.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Identifico mis puntos fuertes y débiles como docente.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Consulto diferentes fuentes de información que coadyuven a la toma de decisiones sobre capacitación docente.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Actualizo mi preparación con estudios de posgrado para mejorar mi desempeño docente	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Me actualizo con cursos y/o talleres para mantener mi desempeño docente.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Hago propuestas en general para el proceso de evaluación docente de la UTN.	5 4 3 2 1
5 4 3 2 1	Utilizo nuevas técnicas didácticas para fortalecer el aprendizaje de los alumnos.	5 4 3 2 1

Bloque 7. Otras acciones para la mejora del desempeño académico

Indicaciones:

Responda por favor objetivamente las siguientes preguntas abiertas, con el propósito de ubicar otras de las acciones que Ud. sigue para mejorar su desempeño docente.

1. ¿Qué acciones y estrategias recomendaría para la mejora de la calidad de la docencia?

2. Mencione tres competencias que usted considera más importantes que debe tener un profesor con calidad docente.

3. ¿Qué destacaría usted del modelo enseñanza-aprendizaje de la UTN para la mejorar la docencia?

4. ¿Qué acciones sugiere para mejorar el proceso de evaluación docente?

¡¡Gracias, por su participación!!

LISTADO DE SIGLAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CACECA	Consejo para la Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración
CACEI	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería
CALMECAC	Organismo Nacional de Certificación y Verificación
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CONAEVA	Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior
CONAIC	Consejo de Nacional de Acreditación en Informática y Computación
CONPES	Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior
EE	Encuestas de Estudiantes
FOMES	Fondo para la Modernización de la educación Superior
GRASC	Grado de Satisfacción del Cliente

IES	Instituciones de Educación Superior
IPN	Instituto Politécnico Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PEIDES	Programa Estatal Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior
PIDE	Plan Institucional de Desarrollo
PID	Programa Institucional de Desarrollo
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PROIDES	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior
PROADU	Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PTC´S	Profesores de Tiempo Completo
SGC	Sistema de Gestión de la Calidad
SEDD	Sistema de Evaluación del Desempeño Docente
SEP	Secretaría de Educación Pública

SINAPPES	Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior
SES	Sistema de Educación Superior
TSU	Técnico Superior Universitario
UNAM	Universidad Autónoma de México
UTN	Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

G L O S A R I O

Calidad

“Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite apreciarla

como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”.

Consenso

Armonía y acuerdo entre los miembros de la congregación acerca de las diversas cuestiones.

Competencia

Se presenta como una red conceptual amplia que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo

Competencias genéricas

Son los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc.,

Docente

Es “un intelectual, representante de un saber y tiene una capacidad de convocar (invitar) a los alumnos a interesarse en ese saber

Enseñanza-aprendizaje

Instruirse sobre conocimientos especiales y generales hacia los alumnos, se transmite y se comprende.

Gestión

Es administrar y organizar los diversos recursos para poder concretar el trabajo requerido para un determinado proyecto.

Vanguardista

Una visión renovadora, nuevas ideas acerca de los movimientos que año tras año van teniendo una mejor perspectiva hacia los estudios.

Polivalencia

Se trata de una formación profesional en uno o varios grupos de actividades de los procesos productivos, o en actividades generales aplicables a todas las ramas del sector productivo de bienes y servicios, de tal forma que el egresado cuente con la capacidad de adaptarse a diferentes formas de trabajo.

Continuidad

Los egresados pueden continuar estudios de licenciatura o especialización en otras instituciones, tanto públicas como privadas, con las que se tengan acuerdos para el tránsito de educandos, siempre y cuando cumplan con la normatividad de éstas.

Intensidad

El plan de estudios se imparte en un periodo de dos años. En los cuales el alumno cubre en promedio 3,000 horas de estudio, divididas en seis cuatrimestres de 15 semanas cada uno, con lo cual se optimiza el tiempo para que el egresado se incorpore de manera inmediata al mercado laboral.

Flexibilidad

Los planes y programas de estudio se revisan y adaptan continuamente a las necesidades del sector productivo de bienes y servicios de la zona de influencia de la UTN. Con este fin, se cuenta con mecanismos ágiles para que los empresarios emitan a la universidad sus puntos de vista acerca de la formación que se ofrece, en relación con el perfil de egresados requerido en el mercado laboral, a través de las Comisiones de pertinencia y académicas.

Pertinencia

Permite que los planes y programas de estudio estén en relación con las necesidades reales de la planta productiva.

Psicopedagógica

Es la ciencia aplicada que estudia la conducta humana en situaciones socioeducativas. Son relevantes sus aportaciones en los campos de la pedagogía y en los campos de la [educación especial](#), terapias educativas, diseño curricular, diseño de programas educativos y política educativa, también es una ayuda para niños en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Metodológicas

Permiten identificar principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Feedback

Retroalimentación, conjunto de reacciones o respuestas que manifiesta un receptor respecto a la actuación del emisor, lo que es tenido en cuenta por este para cambiar o modificar su mensaje.

Fiabilidad

Cualidad básica que debe poseer un [examen](#) o, en general, todo instrumento de medida.

Validez

Concepto designa la estabilidad que proporciona ese instrumento en la obtención de resultados.

Modelado

Consiste en la observación de ejemplos docentes de alta calidad con el fin de imitarlos.

Específicos

Son preguntas concretas a temas determinados, que requieren una inferencia menor por parte del alumno.

Eficiencia

Es la capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado. No debe confundirse con [eficacia](#) que se define como la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera.

Piloteo

Estudio de prueba a fin de verificar que los enlaces, documentos y organización de la información se encuentre integrada adecuadamente. Así mismo, debe valorarse si las unidades temáticas y sus correspondientes unidades de aprendizaje realmente orientan al educando hacia el logro de los objetivos, de acuerdo a las necesidades por las que originalmente se planeó el acto académico educativo.

Retroalimentar

Fortalecimiento del aprendizaje, para su mejor desempeño para reforzar sus fortalezas y superar las deficiencias.