

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



**“ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS PROFESORES Y
ESTUDIANTES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL POSGRADO Y
SU SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA”**

TESIS

Que para obtener el grado de

**MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN.**

Presenta

PATRICIA INDA ICAZA

Director: Dr. Javier Loredó Enriquez
Lector: Mtro. Francisco Alvarado García
Lector: Dr. Jorge Martínez Sánchez

Índice General

Contenido

Página

Índice de tablas y figuras.....	4
Resumen	6
Introducción	7
I. Planteamiento del problema	9
1.1 Calidad en la Educación Superior en México	10
1.2. El posgrado	13
1.3. El docente en posgrado	14
1.4. Evaluación docente en posgrado.....	15
1.5 Problemas.....	17
1.6 Preguntas de investigación.....	18
II. Objetivo.....	19
III. Justificación.....	20
IV. Supuestos.....	23
V. Marco contextual.....	24
5.1 La Universidad Iberoamericana.....	24
5.2 Ideario de la Universidad Iberoamericana.....	24
5.3 El perfil ideal del profesor de la UIA.....	29
5.4 El posgrado en la Universidad Iberoamericana.....	33
5.5 Evaluación Docente en la Universidad Iberoamericana.....	44
VI Educación y la función docente.....	47
6.1 La educación como un sistema	47
6.2 Calidad de la educación en un enfoque sistémico	51
6.3 Modelo sistémico de evaluación de la calidad del posgrado de la UIA....	54
6.4 Características del buen docente.....	58
VII Evaluación de la docencia.....	64
VIII. Metodología de la investigación.....	69
8.1 Población de estudio.....	69

Contenido	Página
8.2 Entrevista a docentes.....	70
8.3 Cuestionario aplicado a docentes y estudiantes.....	72
8.4 Inventario de conductas aplicado a docentes y estudiantes	74
IX. Análisis e interpretación de resultados.....	79
9.1 Resultados de la entrevistas a docentes.....	79
9.1.1 Caracterización de la muestra.....	80
9.1.2 Formación pedagógica.....	80
9.1.3 Trayectoria académica de los entrevistados.....	80
9.1.4 Práctica docente, planeación.....	81
9.1.5 Práctica docente, conducción de clase.....	82
9.1.6 Práctica docente, evaluación del alumno.....	82
9.1.7 Percepción sobre la práctica docente.....	83
9.1.8 Relación con sus alumnos.....	84
9.1.9 Postura de los profesores ante la evaluación de la docencia.....	84
9.1.10 Concepción de Educación.....	88
9.1.11 Concepción del ser profesor.....	89
9.1.12 Concepción sobre el alumno.....	90
9.1.13 Recomendaciones sobre evaluación docente a partir de su experiencia.....	90
9.2 Resultados de los cuestionarios aplicados a docentes.....	92
9.2.1 Caracterización de la muestra de profesores.....	92
9.2.2 Resultados de profesores sobre evaluación docente en la UIA.....	93
9.3 Resultados de profesores del inventario de conductas factibles de ser consideradas para ser incluidas en un instrumento de evaluación docente.....	94

Contenido	Página
9.4 Resultados de los cuestionarios aplicados a estudiantes.....	105
9.4.1 Caracterización de la muestra de estudiantes.....	105
9.4.2 Resultados de estudiantes sobre evaluación docente en la UIA.....	106
9.5 Resultados de estudiantes del inventario de conductas factibles de ser consideradas para ser incluidas en un instrumento de evaluación docente.....	107
9.6 Coincidencias de resultados entre los profesores y estudiantes de las conductas que consideran como importantes para ser incluidas en un instrumento de evaluación docente.....	117
9.7 Discusión de resultados.....	120
X Conclusiones y recomendaciones	123
Referencias	125
Anexos.....	129
Anexo 1 SEPE-1 Posgrado Vigente.....	129
Anexo 2 Guión de entrevista a profesores considerados como mejores docentes en UIA	130
Anexo 3 Cuestionario dirigido a profesores de posgrado de la UIA.....	133
Anexo 4 Cuestionario dirigido a alumnos de posgrado de la UIA.....	135
Anexo 5 Inventario de conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente.....	137

Índice de tablas y figuras

Figura	Página
Figura 1. Marco conceptual del modelo sistémico de evaluación de la calidad del posgrado de la UIA	55

Tabla	Página
Tabla 1. Características de la muestra para aplicación de entrevista, cuestionario e inventario de prácticas docentes para ser evaluadas.	70
Tabla 2. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Categoría: Planeación.	74
Tabla 3. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Categoría: Competencias profesionales.	75
Tabla 4. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Categoría: Estrategias didácticas.	75
Tabla 5. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Categoría: Comunicación.	76
Tabla 6. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Categoría: Evaluación del aprendizaje.	76
Tabla 7. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Categoría: Elemento ético o de valores.	76
Tabla 8. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Categoría: Curso investigación.	77
Tabla 9. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Categoría: Valoración global.	77
Tabla 10. Edad de profesores de posgrado que respondieron el cuestionario	92
Tabla 11 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de <i>Planeación</i>	95
Tabla 12 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de <i>Competencias Profesionales</i>	97
Tabla 13 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Estrategias didácticas.....	98
Tabla 14 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Comunicación.....	100
Tabla 15 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Evaluación del aprendizaje.....	101
Tabla 16 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Elemento ético o de valores.....	102
Tabla 17 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Curso de investigación.....	103

Tabla	Página
Tabla 18 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Valoración Global.....	104
Tabla 19 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Planeación.....	108
Tabla 20 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Competencias profesionales.....	109
Tabla 21 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Estrategias Didácticas.....	110
Tabla 22 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Comunicación.....	112
Tabla 23 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Evaluación del aprendizaje.....	113
Tabla 24 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Elemento ético o de valores.....	114
Tabla 25 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Curso de investigación.....	115
Tabla 26 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Valoración global.....	116
Tabla 27 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría de Planeación.....	117
Tabla 28 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría de Competencias profesionales.....	118
Tabla 29 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría de Estrategias didácticas.....	118
Tabla 30 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría Comunicación.....	118
Tabla 31 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría de Evaluación del aprendizaje.....	119
Tabla 32 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la categoría de elemento ético o de valores.....	119
Tabla 33 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría de Curso de investigación.....	119

Resumen

Asegurar la calidad en los niveles de educación superior implica tomar en cuenta la práctica docente como parte primordial del sistema educativo, ya que el docente es pieza clave en el proceso de enseñanza – aprendizaje del estudiante. Y para conocer cómo se está dando esta práctica es necesario evaluarla.

En México se ha venido evaluando la práctica docente desde la década de los años 60 del siglo pasado. Inició a hacerlo la Universidad Iberoamericana (UIA) y de ahí otras instituciones se fueron sumando a esta práctica. Unos por iniciativa propia y otros por insistencia externa que ahora demanda la Modernización Educativa en la que, a partir de este tipo de evaluaciones entre otras se define el presupuesto que tendrá la institución para operar.

Generalmente la práctica docente se evalúa con un cuestionario de evaluación de la docencia por los estudiantes como único instrumento y se dejan de lado otras opciones como podrían ser la evaluación del director de área, evaluación de pares y la propia autoevaluación del profesor. Aunado a esta problemática se tiene que en el nivel de posgrado generalmente se evalúa a partir del instrumento que fue elaborado para el nivel de licenciatura siendo que ambos niveles tienen propósitos pedagógicos distintos.

El presente trabajo pretende contestar las preguntas de investigación siguientes: ¿Cuáles son las características del docente y de su práctica en el posgrado de la Universidad Iberoamericana? Según el profesor y según el estudiante, ¿Cuáles son las prácticas del docente idóneas para el posgrado que deben ser evaluadas?

Tiene por objetivo analizar la percepción que tienen profesores y estudiantes sobre la práctica docente en posgrado y su evaluación en la Universidad Iberoamericana.

Se establecen dos supuestos para este estudio: El primero es que los profesores de posgrado reconocidos por la UIA como los mejores maestros, cuentan con características y prácticas docentes que coinciden. Y el otro es que los profesores y los estudiantes consideran que las características que debe tener un profesor en su práctica docente en general y se deben evaluar son las mismas; pero no les otorgan la misma ponderación.

Se hizo un estudio con enfoque cuali-cuantitativo en el que se entrevistaron a 19 profesores que habían sido catalogados como de los mejores profesores de la UIA para analizar si tenían prácticas docentes que pudieran contribuir a que fueran considerados de los mejores e identificar cuál era su percepción sobre su propia práctica.

Por otro lado, se interrogaron tanto a profesores (36) como estudiantes (72) acerca de su opinión sobre el instrumento que actualmente utiliza la UIA para la evaluación de profesores mediante la opinión de los estudiantes. Se hizo un cuestionario para contestar con escala ordinal y se vio la relación entre las respuestas de estudiantes y las de profesores.

Además, se diseñó un inventario sobre los aspectos a evaluar de la práctica docente y se aplicó a la misma muestra del cuestionario. A profesores para que identificaran en lo que considerarían debieran ser evaluados, y a los estudiantes para que plantearan lo que evaluarían del docente. Se compararon los resultados de las dos muestras para identificar los aspectos a evaluar que sugieren cada uno y en cuáles coincidían. Se consideró que las conductas que coincidieron en la selección tanto de profesores como de estudiantes para ser evaluadas pueden tomarse como resultado de este trabajo y se sugiere formen parte de un nuevo instrumento de evaluación docente.

Introducción

La evaluación de la práctica docente es parte esencial de la evaluación integral y de la consolidación de la planta académica para asegurar la calidad de los programas de posgrado que ofrece la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (UIA) dentro de sus políticas generales para el logro de los objetivos institucionales.

Esta evaluación se ha venido haciendo ya desde hace algunos años en la Universidad; sin embargo, siempre ha sido a partir de un solo instrumento que es el cuestionario sobre la práctica docente contestado por alumnos. Y hasta hace poco no se diferenciaba el cuestionario para evaluar profesores que imparten clases en licenciatura de los que imparten clases en posgrado.

De acuerdo a la literatura, este cuestionario es el instrumento que más se utiliza. Hay otros instrumentos como la autoevaluación, la evaluación por pares, evaluación externa, evaluación por el director de área y portafolio que, en conjunto, permiten una evaluación integral.

En el marco de la investigación se propone diseñar un modelo integral de evaluación de la práctica docente para el posgrado de la UIA, y como parte de esta línea de investigación, el presente estudio tuvo como finalidad analizar las percepciones de los profesores de posgrado sobre su práctica educativa y su postura ante la evaluación de la docencia. También contrastar la opinión de profesores y estudiantes con respecto a las conductas del docente factibles de ser evaluadas como indicadores de calidad con el fin de identificar aquellas que los profesores consideran importantes para que sean evaluados y los estudiantes señalen como importantes que el profesor las realice durante sus clases. Para que a partir de los resultados encontrados y que se exponen en el presente trabajo, se tengan elementos para posteriormente diseñar una propuesta de evaluación del docente de posgrado de la UIA.

Este fue un estudio de carácter exploratorio pues buscó ver cual era la opinión tanto de docentes como estudiantes de posgrado sobre la práctica docente y su evaluación, y es un estudio transversal pues fue con la recolección de datos en un solo momento.

Tuvo dos fases metodológicas, la primera de ellas de corte cualitativo, con una entrevista a profesores del posgrado bien evaluados por la universidad, y la segunda cuantitativa,

con la aplicación de cuestionarios a profesores y estudiantes sobre su opinión acerca de la forma actual de evaluar la práctica docente en el posgrado y un inventario de conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente.

Este documento consta de diez apartados en los que se presenta el planteamiento del problema en que se expone la situación de la calidad de educación en México, se describe lo que es el posgrado, cómo es el docente de posgrado y cómo se evalúa, de acuerdo a la literatura, la práctica docente. Se plantean las preguntas de investigación que se trabajaron durante el estudio, el objetivo del trabajo que consistió en analizar la percepción que tienen profesores y estudiantes sobre la práctica docente en posgrado y su evaluación en la Universidad Iberoamericana.

Otro de los apartados es el de los supuestos para este estudio que fueron dos: El primero es que los profesores de posgrado reconocidos por la UIA como los mejores maestros, cuentan con características y prácticas docentes que coinciden. Y el otro es que los profesores y los estudiantes consideran que las características que debe tener un profesor en su práctica docente en general y se deben evaluar son las mismas; pero no les otorgan la misma ponderación. Se presenta la justificación de haber trabajado sobre evaluación de la práctica docente en posgrado.

El apartado de marco contextual ofrece datos sobre la Universidad Iberoamericana en diferentes aspectos como: el ideario, el perfil ideal del profesor UIA, el posgrado, la evaluación docente en el posgrado de la UIA.

Como antecedentes y marco teórico se desarrollaron los temas de la educación como un sistema, la calidad de la educación en un enfoque sistémico, la evaluación de la calidad del posgrado de la UIA, las características del buen docente y como tema central la evaluación de la docencia.

Se presenta la metodología de la investigación con la descripción de la población de estudio, entrevista a docentes, aplicación de cuestionario e inventario de conductas de docencia, posteriormente se expone el análisis e interpretación de resultados y la discusión de los mismos para que por último punto se den conclusiones y recomendaciones. En el apartado de anexos se pueden apreciar los formatos que se utilizaron para realizar cada una de las fases de investigación.

I. Planteamiento del problema

La tarea de evaluar el desempeño docente es por demás compleja debido a diversos factores que en ella confluyen y que aún no han sido resueltos, tales como:

- La dificultad de definir con precisión y en consenso las actividades que conforman la función docente de manera que se facilite el uso de indicadores y criterios confiables que lleven a una misma interpretación, es decir, la función docente como profesión es muy heterogénea.
- La gran variedad de prácticas de enseñanza y contextos disciplinarios que dificultan precisamente establecer una regla.
- Llegar a precisar por un lado, el propósito principal de evaluar la docencia y el uso que se dará a los resultados, y por otro, los medios y mecanismos más adecuados para llevarla a cabo.
- La importancia que se debe dar a obtener información de diversas fuentes y no exclusivamente de la opinión que emiten los estudiantes.
- Deficiencias metodológicas en el diseño de los instrumentos y el proceso de aplicación y revisión.
- Instrumentos genéricos que no reflejan el contexto.
- Reactivos que no dan cuenta de lo que pasa en el aula.
- Los resultados no se dan a conocer sistemáticamente, no se utilizan para la retroalimentación. no se sabe qué hacer con ellos o sencillamente no hay acciones a partir de los mismos.

Aunado a lo anterior, en el caso particular de la UIA aún no se ha logrado implementar un sistema de evaluación integral, acorde al modelo educativo de la Universidad, siendo más notoria esta problemática en el posgrado; hasta el momento no hay un estudio sistemático que permita conocer la postura del docente ante la evaluación.

Por otro lado la obligatoriedad con la que los alumnos realizan el proceso de evaluación docente los lleva a llenar el instrumento con improvisación y falta de reflexión, así mismo

el contar con un mismo cuestionario para todos los programas no permite diferenciar las necesidades y áreas de oportunidad que cada área requiere desarrollar, aunado a esto, la falta de retroalimentación por parte de los coordinadores hacia los profesores a causa de factores como:

- a) Tiempo
- b) Formación
- c) Experiencia

Además de estos factores los coordinadores asumen que los docentes verán sus resultados en línea, lo que ha propiciado la falta de seguimiento. O sólo dan retroalimentación a aquellos profesores que salieron con calificaciones malas en su evaluación, y muchas veces es para decirles que no podrán ser contratados nuevamente.

1.1 Calidad en la Educación Superior en México

Hay diversos puntos importantes que exponen algunos autores sobre lo que es la Calidad Educativa y cómo la práctica docente es importante para que ésta se logre.

La calidad de la educación puede ser definida de acuerdo con lo que la sociedad demanda de la misma. En el caso de educación superior podría ser el aprendizaje logrado en el egresado una vez que haya concluido su formación y obtiene el grado correspondiente. Cuando se habla de calidad de la educación, existen muchas formas de interpretarla y medirla, está formada por varios componentes, entre otros, el de calidad del docente y su formación, como parte importante en el desarrollo que el estudiante pueda tener en su proceso de aprendizaje, ya que, en parte, la manera de desarrollar su trabajo con el estudiante repercutirá directamente en el proceso de aprendizaje de este último.

Evaluar la práctica docente en posgrado permite retroalimentar al profesor sobre la misma con la idea de que la mejore y contribuya así a asegurar la calidad en la educación superior.

González LE, Ayarza E plantean que:

“Uno de los modelos para la evaluación de la calidad en educación superior es el modelo sistémico que han trabajado Stufflebeam (1974),

Astin (1974) y Kub(1981) basándose en las fórmulas más convencionales de la teoría de sistemas, considerando entradas, transferencia y salidas. En este modelo, las entradas o insumos son las inversiones en recursos materiales y humanos (salas, talleres, bibliotecas, y estudiantes, profesores, personal no académico). El proceso compuesto por las interacciones que tienen lugar en la institución y que permiten que ésta pueda cumplir los compromisos adquiridos con la sociedad en cuanto a conocimiento creado, profesionales formados y servicios entregados a la comunidad. Y por último la salida o producto corresponde a los logros organizacionales en docencia, investigación y extensión (cantidad de graduados por cohorte, proyectos de investigación realizados, publicaciones de los mismos, número de académicos perfeccionados en un periodo de determinado tiempo. Este modelo sistémico ayuda a agrupar de manera ordenada los componentes institucionales y facilita la comprensión de la relación que existe entre los mismos.”

Muñoz Izquierdo y Silva (2007) plantean que la calidad educativa puede ser abordada desde diferentes enfoques y también optan por un enfoque de sistemas. Al tener calidad en los diferentes puntos del sistema, se asume que se obtendrán resultados satisfactorios en los productos del enfoque que son los egresados y sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Proponen un concepto multidimensional integrado por:

- La relevancia. Grado en que la educación responde a las necesidades e intereses del estudiante y de la sociedad en general.
- La eficacia. Grado en que la educación alcanza las finalidades de adquisición de conocimientos, desarrollo de actitudes y habilidades e internalización de valores.
- La equidad. En cuanto a distribución de las oportunidades educativas. Acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios iniciados.
- La eficiencia. Relación entre los resultados de la educación y los recursos dedicados a la misma.

De estos factores que integran el concepto multidimensional se observa que el papel del docente es muy importante para que todos estos puntos se puedan llevar a cabo y se

logren los productos esperados obteniendo así la calidad educativa. En cuanto a la relevancia, el docente proporciona las herramientas a los estudiantes para que éstos den respuesta a sus necesidades e intereses. El docente interviene en el desarrollo del estudiante para que pueda poner en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Para que el docente intervenga buscando que se de la equidad entre su grupo y entre los integrantes de la escuela. Y, finalmente, y no por eso menos importante, la eficiencia que pretende la optimización de recursos en beneficio de la institución, entre ellos, los docentes como recursos humanos. Recordando que el estudiante egresado es el producto del proceso de enseñanza y de aprendizaje del que el docente es parte importante y que del desempeño de éste depende, como se dijo, en parte, el resultado del estudiante por lo que cobra interés el evaluar cómo el docente está interviniendo en este proceso.

Por otro lado, la calidad de la educación superior está directamente vinculada con desarrollo, en especial con la sociedad del conocimiento González L., Ayarza H. (1993). Estos autores consideran como referente los planteamientos de UNESCO/CEPAL con tres ejes principales sobre los que se tiene que ir trabajando:

- 1) El incremento de niveles educativos de la población.
- 2) La revitalización para disminuir la pobreza.
- 3) El uso adecuado de los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente para un desarrollo sustentable.

En este contexto, entonces, se presenta la importancia de fomentar la creatividad, la comprensión de principios y fenómenos. Teniendo cuatro aspectos fundamentales asociados a la calidad de la educación superior:

- a) Fomento al desarrollo de cada persona, su integridad y diversidad.
- b) Fortalecimiento de actitud crítica frente a lo dogmático y absoluto.
- c) Rechazo al conocimiento memorístico y valoración de la creatividad y capacidad, para adecuarse a situaciones nuevas. Innovar con la información disponible.

d) Nueva actitud y conceptualización de espacios y tiempos, organización de la vida cotidiana.

1.2. El posgrado

En México, las Instituciones de Educación Superior ofrecen estudios posteriores a la educación media superior, son los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestrías y doctorados.

El Técnico Superior Universitario tiene programas educativos científico-prácticos, orientados hacia la práctica, por lo que forman al individuo en aspectos técnicos y específicos de una profesión. Tienen una duración de dos a tres años.

La Licenciatura, con programas educativos teóricos, preparatorios para investigaciones y acceso al ejercicio de profesiones que exigen un alto nivel de competencia. Tienen una duración de cuatro a cinco años, con acceso a especialidad, maestría y mercado laboral. El objetivo fundamental es el desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y métodos de trabajo para el ejercicio de una profesión.

El Posgrado comprende los estudios de Especialidad, Maestría y Doctorado y tiene el propósito de profundizar los conocimientos en un campo específico.

Especialidad. Son grados con programas educativos teóricos, preparatorios para investigaciones que requieren como antecedente académico la licenciatura. Tienen una duración entre uno y cinco años, con acceso a estudios de maestría y al mercado laboral.

La Maestría es con programas educativos teóricos, preparatorios para investigaciones que requieren como antecedente académico la licenciatura. Tienen una duración de dos años, con acceso al doctorado y al mercado laboral. Está dirigida a la formación de individuos capacitados para participar en el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances de un área específica de una profesión o disciplina.

El Doctorado cuenta con programas educativos que conducen a investigación avanzada. Están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, que representan una contribución significativa al conocimiento. Dirigidos a la formación de individuos capacitados para la docencia y la investigación, con dominio de temas particulares de un

área. Los egresados deberán ser capaces de generar nuevo conocimiento en forma independiente, o bien, de aplicar el conocimiento en forma original e innovadora.

Con estas definiciones dadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2006) para la Educación, la Ciencia y la Cultura observamos que los objetivos de aprendizaje son muy diferentes comparando el nivel de licenciatura con el de posgrado y esto a su vez hace que sea diferente lo que se espera del docente y su práctica en uno y otro nivel.

En la educación superior además de la importancia de la formación de personas, se tiene que tomar en cuenta su papel en la generación de nuevos conocimientos, su difusión y el intercambio cultural. Y sobre estos puntos es que el personal docente se debe desempeñar para lograr transmitirlo hacia el estudiante.

De esto se desprende la necesidad de tener una estrategia orientada a la innovación y mejoramiento de la calidad de la educación universitaria incluyendo un conjunto de acciones con la finalidad de estimular, facilitar y considerar los cambios institucionales y de actitudes en todos los actores involucrados. Esto es válido para las funciones de docentes, de investigación, extensión, perfeccionamiento académico y gestión universitaria.

1.3. El docente en posgrado

En la docencia se trasciende al aula y al proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva la función docente comprende toda acción tendiente a lograr un cambio cultural en las personas, cuyo aprendizaje debe ser evaluado y acreditado por medio de algún sistema bien establecido. Considera como componentes de la función docente: la concepción educativa y curricular prevalente en la institución, políticas docentes, criterios de selección de profesores y estudiantes, fijación de jornadas y horarios destinados a diferentes poblaciones de estudiantes, selección de contenidos y de asignaturas correspondientes a los grados o títulos profesionales ofrecidos.

La calidad se encuentra vinculada a la competencia de profesores y directivos. (Rodríguez Fuenzalida 1994), es importante que los profesores posean conocimientos sólidos en las disciplinas que imparten y el saber hacer tomando en cuenta que la especialización del saber y la calidad del desempeño o aplicación de ese saber se relacionan con los

conocimientos. La profesionalidad se demuestra en la capacidad operativa que tiene el profesor.

La formación, perfeccionamiento y actualización marcan una mayor profesionalización del trabajo docente. Por esto es necesario replantear la formación de profesores desde una perspectiva de responsabilidad en sus decisiones y actuación.

Estas características que se dan de la mejora del docente, aplican tanto para el profesor de educación básica como para el de educación superior no haciendo distinciones en cuanto a que ambos necesitan estar en constante formación. Como característica particular, el profesor de posgrado debe además fomentar el campo de la investigación en sus estudiantes de tal manera que aumenten las respuestas a la ciencia.

1.4. Evaluación docente en posgrado

Para lograr un acercamiento a lo que es el término de evaluación docente se revisa a Arduino (2001) quien comparte las raíces y el significado de evaluar que viene de “avaluar” que a su vez proviene de “valer”, del latín “valere” que es gozar de buena salud, ser fuerte, así como de “válido”, del latín validus en oposición a “inválido”, y que a partir de 1960 se le da un significado importante en el campo de las ciencias de la educación.

Por otro lado, se plantea que

“La evaluación es un proceso sistemático de recolección y análisis de la información, destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia establecido como base para la toma de decisiones .Evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico, interpretando la información , estableciendo visiones no simplificadas de la realidad y facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa.

Siendo entonces el concepto de evaluar como valorar con ciertas connotaciones ideológicas ya que tiene que ver con concepciones históricas – sociales que predominan en el contexto que sin duda la condiciona. También tiene una connotación social porque se relaciona con la promoción, con el fracaso escolar, con el éxito, con la deserción, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje de desarrollan en un clima

donde la ambigüedad, el caos, el desorden, los conflictos , están presentes y formando parte de las instituciones escolares. Tiene connotación pedagógica porque tiene peso en la conducta de los diferentes actores sociales involucrados en el curriculum.” Kern (2008)

Como parte del logro de calidad educativa, al evaluar al personal docente, puede haber mayor competencia, la evaluación se vuelve más enriquecedora y necesaria para retroalimentar el proceso.

Por otro lado, las políticas y medidas que se comenzaron a instrumentar en los ochentas enfatizaban los controles de calidad y eficiencia para acceder a nuevas formas de financiamiento. Es decir, se pasó de las formas convencionales de planeación a fórmulas de programación fundadas en evaluaciones ex post facto para medir el desempeño y la productividad, lo que permitió vincularlas con procesos de asignación presupuestal: asignación de fondos para instituciones, proyectos y programas, becas, incentivos y salarios, entre otros. Por lo que una de las razones por las que se empezó a tener la necesidad de evaluación de las instituciones de educación superior fue y aún es el financiamiento de la educación que ha recaído fundamentalmente en el Estado y que entonces ha llevado a la asignación del presupuesto a la educación como un indicador de la importancia política que le asigna el gobierno. Y uno de los rubros que ha tomado importancia en la evaluación para dicha asignación es la evaluación de la docencia universitaria.

La evaluación docente es un proceso continuo, permanente que tiene potencial para ser formadora. Debe implicar procesos participativos, democráticos por lo que el docente debe formar parte de la propia evaluación.

Evaluar la actividad del profesor y proporcionar retroalimentación positiva debe invitarlo a la reflexión de su quehacer como docente para ir determinando el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la evaluación docente se ha empleado, más que para cumplir con esto dicho, ha sido para utilizarse como medio de supervisión y control del docente.

De acuerdo a García (2000), el instrumento más utilizado internacional y nacionalmente es el cuestionario de evaluación de la docencia por los estudiantes. Iniciando en México

su utilización desde los años 60's y la primera institución educativa que lo hizo fue la Universidad Iberoamericana, luego le siguieron otras instituciones.

Con la modernización de la Educación Superior, ya sea por iniciativa propia o por presiones externas han iniciado un sistema de evaluación de la docencia. Y el empleo del cuestionario mencionado se convierte en el instrumento utilizado.

Esto ha hecho que se dejen de lado otros medios o instrumentos que complementen a este cuestionario como serían evaluaciones del director de área, evaluación entre pares, autoevaluaciones por ejemplo.

Es necesario tomar en cuenta que muchas instituciones utilizan los mismos cuestionarios de evaluación para licenciatura y para posgrado. Sin considerar que los propósitos pedagógicos son diferentes para cada nivel.

Es importante hacer diferencia entre la práctica que tiene el docente en el nivel de licenciatura y la que tiene en nivel posgrado. En este último se pretende que el profesor promueva habilidades y actitudes específicas para que el estudiante sea capaz de desarrollar la capacidad de generar propuestas de solución originales a problemas de la realidad, que le permitan asumir decisiones propias en el trabajo científico a diferencia de lo que se busca en el nivel de licenciatura.

1.5 Problemas

La evaluación de la práctica docente presenta algunas situaciones que se deben tomar en cuenta al planearla y evaluar desde las diferentes perspectivas que lo conforman como es la naturaleza de la práctica en sí, partiendo de que hay diferentes estilos, concepciones sobre lo que es la docencia, estas diferencias hacen difícil la evaluación al querer hacerla de manera homogénea.

La evaluación docente se ha utilizado como medio de supervisión y no hay un claro sustento teórico sobre qué evaluar y cómo.

En cuanto a la forma de evaluación de la práctica docente existen instrumentos como el cuestionario de evaluación de la docencia por los estudiantes que, en ocasiones, no marca un contexto sobre el cual se evalúa, se tiene limitado el número de reactivos que se utilizan, y éstos no reflejan lo que sucede realmente en el aula.

Desde la perspectiva de los resultados de evaluación, éstos generalmente no se dan a conocer sistemáticamente, se utilizan como medio de control más que de retroalimentación. En ocasiones, no se sabe qué hacer con ellos y a partir de ellos no hay ningún cambio.

En la Universidad Iberoamericana se tiene un Sistema de Evaluación del Proceso Educativo (SEPE) y la evaluación del docente de posgrado se lleva a cabo en este sistema, sólo desde la opinión por parte del estudiante a través del cuestionario denominado SEPE 1. Esta evaluación en su planeación, no toma en cuenta la experiencia y puntos de vista del profesor y del estudiante de lo que considera un buen profesor. Por otro lado, los resultados pueden ser sesgados hacia la única opinión del estudiante ya que al ser el profesor evaluado únicamente desde la perspectiva del estudiante, es una visión parcial del desempeño del docente, no considera otro tipo de instrumentos como la autoevaluación, evaluación entre pares, observación que pudieran complementar la sola opinión del estudiante y hacer una evaluación integral con más elementos para retroalimentar al profesor.

1.6 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que se han formulado son:

- ✓ ¿Cuáles son las características del docente y de su práctica en el posgrado de la Universidad Iberoamericana?
- ✓ ¿Según el profesor y según el estudiante ¿Cuáles son las prácticas del docente idóneas para ser evaluadas en el posgrado?

II. Objetivo

Analizar la percepción que tienen profesores y estudiantes sobre la práctica docente en posgrado y su evaluación en la Universidad Iberoamericana.

III. Justificación:

En la educación superior, además de la importancia de la formación de personas, se tiene también que tomar en cuenta que las instituciones que la ofrecen, tienen la tarea de la generación de nuevos conocimientos a través de la investigación, su difusión y el intercambio cultural con la sociedad. Y sobre estos puntos es que el personal docente se debe desempeñar para lograr transmitirlo hacia el estudiante.

De esto se desprende la necesidad de tener una estrategia orientada a la innovación y mejoramiento de la calidad de la educación universitaria incluyendo un conjunto de acciones con la finalidad de estimular, facilitar y considerar los cambios institucionales y de actitudes en todos los actores involucrados. Esto es válido para las funciones de docentes, de investigación, extensión, perfeccionamiento académico y gestión universitaria.

Para lograr tener calidad en la educación en lo que se refiere a la docencia, ésta trasciende al aula y al proceso de enseñanza y de aprendizaje. En esta perspectiva la función docente comprende toda acción tendiente a lograr un cambio cultural en las personas, cuyo aprendizaje debe ser evaluado y acreditado por medio de algún sistema bien establecido. Se consideran como componentes de la función docente: la concepción educativa y curricular prevalente en la institución, políticas docentes, criterios de selección de profesores y estudiantes, fijación de jornadas y horarios destinados a diferentes poblaciones de estudiantes, selección de contenidos y de asignaturas correspondientes a los grados o títulos profesionales ofrecidos.

El posgrado es un nivel educativo que pretende mejorar la preparación que el estudiante recibió en licenciatura a partir de propiciar el desarrollo de su autonomía desarrollando su capacidad de autonomía intelectual, de trabajo en equipo, de expresar sus propias ideas, de reflexionar críticamente sobre la información científica, de argumentar sus puntos de vista y de proponer sus propias soluciones a los problemas del ámbito de su interés. Y para que esto se logre en el estudiante, debe ser facilitado por el docente.

Hablando de la práctica docente, evaluarla periódicamente permite al profesor tener una retroalimentación que le ayude a seguir formándose para mejorar su práctica. En cuanto a la forma de evaluación de la práctica docente existen deficiencias metodológicas en el diseño y proceso. Cuando se utiliza el cuestionario de evaluación de la docencia por los

estudiantes no marca un contexto sobre el cual se evalúa, se tiene limitado el número de reactivos que se utilizan, y éstos no reflejan lo que sucede realmente en el aula.

Desde la perspectiva de los resultados, éstos generalmente no se dan a conocer sistemáticamente, se utilizan como medio de control administrativo para ver si se vuelve a contratar al docente o se le da alguna promoción más que de retroalimentación para mejorar su práctica. En ocasiones, no se sabe qué hacer con dichos resultados y a partir de ellos no hay ningún cambio de mejora de la práctica evaluada.

El papel del docente en posgrado debe ir más allá de sólo su trayectoria profesional, entendiendo ésta como su quehacer en su disciplina. Debe tener desarrollada la parte docente de tal forma que al evaluar su desempeño docente, permite identificar qué y cómo ayuda al estudiante a lograr su proceso de aprendizaje. De ahí la importancia de identificar que además de su trayectoria profesional cubra las expectativas de docente y en verdad esté cubriendo este proceso en el estudiante.

En la Universidad Iberoamericana, como parte de la Planeación Estratégica 2000 – 2010” se tiene el Programa Estratégico Institucional “Fortalecimiento del Posgrado” que para el logro de los objetivos institucionales ha diseñado políticas generales que tienen dos propósitos fundamentales: asegurar la calidad de los programas que ofrece e impulsar el desarrollo de una oferta académica innovadora. Para el primer propósito, la evaluación de la práctica docente es parte esencial de la evaluación integral y de la consolidación de la planta académica.

En la Universidad Iberoamericana, para evaluar al docente de posgrado en su práctica se han utilizado los instrumentos de evaluación que se emplean para los profesores de licenciatura, los cuales no reflejan las características que debe cubrir como profesor de posgrado. Además, dicha evaluación se hace sólo desde la perspectiva del estudiante y no toman en cuenta al mismo docente. En los últimos años se ha hecho un cambio en el cuestionario diferenciándolo con el empleado para licenciatura.

Por todo lo antes expuesto, y como elemento importante para asegurar la calidad educativa en el nivel de posgrado de la Universidad Iberoamericana, se considera necesario analizar el proceso que existe actualmente para la evaluación de la práctica docente en dicho nivel y a su vez proponer instrumentos de evaluación como parte de un modelo integral para la evaluación del docente.

Para realizar este análisis es necesario identificar la forma actual de evaluación del docente de posgrado. Por otro lado, conocer las funciones y expectativas delegadas al mismo que son diferentes a las del docente de licenciatura. Y con la información obtenida, se determinará si es necesario modificar la forma de evaluación actual. Identificar lo que se quiere evaluar y determinar la forma de hacerlo, si es desde el aspecto objetivo o subjetivo ya que algunos autores definen a la docencia como un arte y otros como una ciencia por lo que la evaluación del arte de la docencia se podrá hacer únicamente desde un aspecto subjetivo y no tanto objetivo.

Se tendrán que analizar aquellas funciones que son generales y que debe tener todo docente de posgrado para evaluar de manera homogénea y aquellas que son específicas de cada área que lo hacen exclusivo y resulta difícil de estandarizar evaluarlas en un instrumento que permita hacerlo de manera cualitativa.

Entre las características o rubros a tomar en cuenta están por ejemplo, las de cómo definir si es un buen profesor, si utiliza apoyos didácticos que favorezcan el aprendizaje del estudiante, cómo enseña, si facilita el aprendizaje por desarrollo por competencias, si promueve el desarrollo de la autonomía intelectual, cómo es su relación con los alumnos. ¿Cómo lo perciben sus estudiantes, su coordinador, cómo se percibe él mismo? Y de estas respuestas cuáles coinciden en importancia para profesores y para estudiantes de tal manera que le den sentido a la evaluación docente.

IV. Supuestos

Los profesores de posgrado reconocidos por la UIA como los mejores maestros, cuentan con características y prácticas docentes que coinciden.

Los profesores y los estudiantes consideran las mismas características que debe tener un profesor en su práctica docente en general, pero no les otorgan la misma ponderación para considerarlas parte de la evaluación docente.

V. Marco contextual

En este capítulo se presenta a manera de contexto, el ideario de la Universidad Iberoamericana que incluye la filosofía educativa, la misión y visión de la institución plasmada en el Plan Estratégico vigente que va del 2007 al 2011 y el perfil ideal del profesor de la UIA establecido el 1º de marzo de 1979 y que a la fecha es el que se tiene vigente.

Se presentan datos sobre el posgrado en la UIA, a partir del Programa de Fortalecimiento del Posgrado, los programas académicos que forman el posgrado, así como datos sobre la evaluación docente en la Universidad Iberoamericana.

Presentar esta información tiene la finalidad de ubicar la situación actual de la Universidad Iberoamericana y como está conformado el posgrado en la Institución y determinar cómo la evaluación docente en posgrado tiene importancia dado que incide directamente en los indicadores de calidad para la evaluación del posgrado como uno de los elementos importantes del Plan Estratégico de la Universidad para los siguientes años.

5.1 La Universidad Iberoamericana.

La Universidad Iberoamericana trata, por todos los medios posibles, de identificarse con las mejores esencias de la nacionalidad mexicana, de abrir caminos de superación para las generaciones actuales y venideras, de dar vivencia a un humanismo cristiano plenamente consciente de la necesidad de una vida mejor; más digna y más justa para todos; y de dar vivo testimonio, en un mundo desorientado e inquieto, de la primacía de los más altos valores del espíritu. Así, el Ideario de la Universidad Iberoamericana fue promulgado por el Consejo Universitario el 25 de julio de 1968. Y en seguida se presenta como contexto de la educación en la Universidad Iberoamericana.

5.2 Ideario de la Universidad Iberoamericana.

El ideario de la Universidad Iberoamericana fue promulgado por el Consejo Universitario el 25 de julio de 1968 y en seguida se transcribe.

1. Naturaleza y Finalidad (UIA, 1)

La Universidad Iberoamericana es una institución de enseñanza superior, integrada por maestros y alumnos que, con la colaboración de sus funcionarios, empleados y

exalumnos, tiene por fin esencial la conservación, transmisión y progreso de la cultura superior objetiva, mediante la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y técnicos que México necesita, la investigación científica y, según su naturaleza, la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aulas.

2. Filosofía Educativa (UIA, 2)

2.1 Inspiración

En el cumplimiento de su tarea cultural, la Universidad Iberoamericana se inspira en los valores cristianos y quiere realizar, en un ambiente de apertura, libertad y respeto para todos, una integración de esos valores con los adelantos científicos y filosóficos de nuestros tiempos.

2.2 Servicios

La Universidad Iberoamericana trata de servir al pueblo de México colaborando en la búsqueda desinteresada, sin sectarismos, de una cultura y una identidad nacional, plenamente ajustadas a nuestra problemática y a nuestras realidades históricas.

2.3 Conciencia social

La Universidad Iberoamericana quiere servir a México colaborando en la promoción de cambios de acuerdo con la justicia social. Por tanto tratará de infundir en todos sus miembros una conciencia viva y operante de los problemas sociales de México, y la consecuente responsabilidad de cooperar para resolverlos. Procurará también un contacto directo del estudiante con la realidad del país, y establecer como parte del currículo de estudios un servicio social auténtico en bien de la comunidad.

2.4 Solidaridad en valores humanos

La Universidad Iberoamericana se solidariza plenamente con todos los movimientos que en el mundo entero buscan sinceramente el orden y la paz por la justicia; el respeto a la dignidad eminente de la persona humana; la más equitativa distribución de la riqueza en los ámbitos interno e internacional; la efectiva igualdad jurídica de todas las naciones; y el desarrollo acelerado, armónico y eficaz de todas las comunidades humanas.

3. Principios Básicos

La Universidad Iberoamericana considera como principios básicos de su actividad cultural, los siguientes:

3.1. La libertad académica de enseñanza e investigación sin más límites que las normas supremas de la Moral y del Derecho conforme a un concepto cristiano del hombre.

3.2. La libertad de conciencia de todos sus miembros.

3.3. La autonomía real de las funciones universitarias, sin dependencia ni sujeción a intereses económicos o políticos extrauniversitarios.

3.4. La constante y sincera apertura al diálogo con todas las corrientes ideológicas.

3.5. El sentido profundo y operante de justicia social que tiende al desarrollo integral de las comunidades humanas, en especial de los sectores menos favorecidos.

4. Medios

4.1 Criterio de selección

La Universidad Iberoamericana se esfuerza por abrir sus puertas preferentemente a aquellos estudiantes que se prevé prestarán una colaboración más eficaz al bien común de nuestro país en su vida profesional. La Universidad procura facilitar las posibilidades de estudio a estos alumnos cuando no cuenten con suficientes recursos económicos.

4.2 Ambiente

La Universidad Iberoamericana ofrece un ambiente de plena libertad de creencias. No se molesta ni se pone traba alguna a ningún maestro o alumno por razón de sus convicciones religiosas, filosóficas o políticas. Sólo se pide a unos y a otros que conozcan y respeten los principios y metas de la propia Universidad.

4.3 Objetividad

En el desarrollo de sus tareas culturales, la Universidad Iberoamericana tiende a poner todos los medios necesarios para que los avances científicos, filosóficos, artísticos y técnicos se hagan en un plano de completa objetividad, desinterés y honestidad científica, sin discriminación ni prejuicios provenientes de credos, razas o ideologías.

4.4 Integración universitaria

La Universidad Iberoamericana considera como tarea académica fundamental el diálogo interdisciplinar encaminado a la integración universitaria de los diversos tipos del saber humano. Este diálogo se realiza a través de los programas académicos coordinados, las investigaciones conjuntas, los seminarios y mesas redondas

abiertas a todos los miembros del claustro, las publicaciones intrauniversitarias y la comunicación constante entre profesores y alumnos.

4.5 Excelencia académica

La misma razón de ser de la Universidad Iberoamericana exige que tanto la docencia como la investigación y la difusión cultural se caractericen por un afán de dar el mejor servicio en términos de calidad humana y excelencia académica. Para esto pone particular empeño en la formación de un profesorado selecto y competente, en la rigurosa selección de los alumnos, en elaborar programas constantemente adaptados a las necesidades de la nación y en procurar instalaciones adecuadas.

En seguida se presenta el Plan Estratégico 2007 – 2011 en el que se presenta la misión y la visión vigente de la UIA.

Misión y Visión (UIA, 3)

Para poder lograr cumplir la misión y visión de la Universidad Iberoamericana, se lleva a cabo el Plan Estratégico 2007-2011 donde esta misión y visión se ponen al día y se describen áreas prioritarias donde se señalan los esfuerzos institucionales, y detalla las metas que se ha propuesto alcanzar en los próximos cinco años. Este plazo se escogió por ser suficiente para superar una mentalidad de corto plazo conservando una visión realista, que permita guiar la acción.

El proceso en el que se apoya la definición de las áreas y metas estratégicas presentadas, surgió de un amplio diagnóstico que tomó en cuenta tanto elementos externos como internos. Entre los primeros, fueron considerados la demanda de educación superior, el análisis de la competencia y las tendencias del sector, que permitieron definir un escenario educativo plausible en el mediano plazo. Del contexto interno, se analizaron las características de nuestro alumnado, de la planta docente, de los programas académicos, y de los procesos sustantivos, así como el de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

De esta forma, se establecieron los lineamientos que sirvieron de base para elaborar los planes estratégicos de cada una de las dependencias universitarias. Estos planes sirvieron, a su vez, para afinar y completar los planteamientos iniciales que derivaron en el presente plan institucional.

El documento del Plan Estratégico pretende pues, ser la principal referencia para orientar la acción de la institución con un doble objetivo: dar cabal cumplimiento a la misión y ubicar a la Universidad Iberoamericana como una de las mejores universidades en México.

Plan Estratégico 2007-2011

Capítulo I: Misión y Visión

Misión

La Universidad Iberoamericana, institución confiada a la Compañía de Jesús, tiene como misión:

Formar profesionales e investigadores de proyección internacional, con calidad humana y académica, que se comprometan en el servicio a los demás; desarrollar y difundir el conocimiento para el logro de una sociedad libre, justa, solidaria y productiva.

Visión

La Universidad Iberoamericana, reconocida por su excelencia académica, pretende ofrecer a sus alumnos una formación integral que vaya más allá de la mera adquisición de información o conocimientos, al favorecer su crecimiento como personas, mediante el desarrollo de sus capacidades, su sentido de ser con y para los demás, y sus actitudes de compromiso, de manera especial, con los más necesitados de la sociedad.

- Forma profesionales e investigadores
 - a) De proyección nacional e internacional
 - b) Con calidad humana y académica
 - c) Que se comprometan en el servicio a los demás.
- Con programas innovadores de calidad internacional
- Desarrolla y difunde el conocimiento para el logro de una sociedad libre, justa, solidaria y productiva
- Promueve la transformación social
- Con una administración servicial, eficaz y eficiente
- En una comunidad que actúa conforme a lo que pregona.

Para poder cumplir con esta misión y visión, el Plan Estratégico 2007-2011 en su Capítulo II, señala las áreas prioritarias de acción donde la primera es sobre calidad académica contempla que la Universidad debe propiciar un elevado nivel de aprendizaje de sus alumnos en términos de conocimientos, destrezas, habilidades, y valores. Para ello la UIA emplea una pedagogía personalizada, y utiliza un modelo de aprendizaje autónomo y significativo centrado en el alumno.

La calidad del aprendizaje depende principalmente de cuatro factores, en los que se buscará mejorar continuamente: La planta de académicos, los programas académicos, el alumnado y el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Además, el actual contexto globalizado exige incrementar la dimensión internacional en todos los procesos académicos.

El Plan Estratégico busca mejorar la planta de académicos, donde se afirma que el nivel de los académicos de la UIA es un elemento determinante de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y del diseño de los programas académicos. De aquí que resulte prioritario mejorar permanentemente la planta de académicos de tiempo y de asignatura, de manera que se cuente siempre con excelentes profesores. Y para eso el evaluar la práctica docente es una forma de, primero conocer como están trabajando los docentes y segundo retroalimentarlos como un proceso de mejora en su práctica en beneficio del proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos.

La calidad académica depende, en gran medida, de lo que sucede en el aula. Por ello, se analizará periódicamente el proceso de enseñanza - aprendizaje, con la finalidad de identificar e implementar las medidas necesarias para su mejora. Y en este punto vuelve a coincidir la necesidad de evaluar la práctica docente como respuesta a esta calidad académica.

5.3 El perfil ideal del profesor de la UIA

El perfil ideal del profesor de la UIA (UIA, 4) está elaborado con base en el perfil ideal del egresado (Cfr. Comunicación Oficial No. 49 del 1º de marzo de 1979). El carácter ideal de este perfil significa que las cualidades aquí descritas deben considerarse más como metas u objetivos por conseguir, que como valores plenamente realizados, aun cuando de hecho son poseídas, en grado muy variable, por un considerable núcleo de profesores de la UIA.

1. COMO PERSONA, PROFESIONISTA Y EDUCADOR.

1.1 POSEE EXCELENCIA ACADÉMICA Y PROFESIONAL.

1.1.1 Tiene claridad y profundidad en sus conocimientos profesionales. Se distingue por el pensamiento claro y su expresión correcta. Posee el instrumento conceptual y las habilidades mentales que, conforme a sus aptitudes personales, lo capacitan para ejercer la docencia en un alto nivel.

1.1.2 Es capaz de utilizar una metodología de investigación con rigor científico. Se mantiene en contacto continuo con el estudio y la observación sistemática de la realidad, y sus trabajos de búsqueda e investigación se caracterizan por la objetividad y la serenidad en los planteamientos y las soluciones. Ha adquirido un método de investigación que lo coloca en un nivel científico de apertura, progreso, rigor y búsqueda de nuevas soluciones. Fomenta la adquisición de un método personal y científico en los educandos.

1.1.3 Posee una actitud interdisciplinaria y de diálogo. Está abierto al cultivo de otras áreas de conocimientos y de valores, con el fin de conseguir perspectivas y soluciones más integradoras y realistas. Por su formación humanística, posee, no sólo conocimientos formales acerca del hombre sino, también un manifiesto interés hacia la persona y todo lo que está relacionado con el desarrollo de ésta. Tal interés sin límite por el hombre le sirve de base para promover la actitud interdisciplinaria y de diálogo entre los estudiantes y los demás profesores.

1.1.4 Reconoce el valor de la crítica. Se caracteriza por el respeto en sus críticas y la sólida fundamentación de ellas, así como por su capacidad de aprender de la crítica de los demás.

1.1.5 Ejerce su profesión activamente dentro y fuera de la Universidad. Es un profesional animado en su actividad por el deseo de prestar un excelente servicio profesional, académico y humano a la Universidad, a la comunidad en que vive y a su país. Aprovecha la experiencia profesional en beneficio de su labor académica.

1.2 ESTA EN PROCESO DE FORMACIÓN PERSONAL HUMANISTA.

1.2.1 Es consciente de su dignidad personal y de la de los demás. Tiene conciencia de su dignidad como persona; es abierto hacia los estudiantes y demás personas; es respetuoso de esa misma dignidad en ellos, y solidario en todo problema que la afecta.

1.2.2 Mantiene adecuadas relaciones interpersonales. Posee la capacidad de comunicarse con los estudiantes y demás personas en su riqueza de aspectos. Es capaz de dialogar, comprender, intimar, servir y dirigir a los estudiantes. Es flexible, deja a un lado el dogmatismo y manifiesta en su capacidad crítica un decidido respeto por las convicciones de los estudiantes, los profesores y las autoridades. Fomenta la comunicación interpersonal de quienes lo rodean.

1.2.3 Ejerce una actitud de adhesión hacia los valores. Ha asimilado el valor de la libertad, la justicia, el servicio, la verdad, la bondad y la belleza. Está convencido de ellos y da testimonio de los mismos. Su actividad como profesor y educador está

orientada a promoverlos. Animado por los valores del Ideario, los integra en forma significativa como factor básico de motivación en su conducta, y los transmite a su ambiente fomentando así la motivación intrínseca de los educandos.

1.2.4 Realiza su trabajo con responsabilidad, libertad y compromiso. Es responsable de sus decisiones ante sí mismo y ante los demás. Manifiesta una congruencia entre sus convicciones filosóficas, políticas y religiosas. Sabe comprometerse con las personas y es fiel a sus compromisos. Promueve la libertad interna y la responsabilidad del educando.

1.3 POSEE UNA SÓLIDA FORMACIÓN SOCIAL HUMANISTA.

1.3.1 Tiene conciencia de los problemas nacionales. Se preocupa por conocer la problemática nacional y mundial para contribuir con su actividad humana y magisterial al planteamiento y solución de la misma.

1.3.2 Toma una actitud de solidaridad y de justicia social ante la situación nacional. Se siente obligado a promover la justa distribución de oportunidades, de poder de decisión y de riqueza, y busca soluciones prácticas y realistas a los problemas que va encontrando en su trabajo magisterial y en su ambiente familiar y social.

1.3.3 Ejerce una participación profesional organizada en la solución de los problemas sociales. Atiende activamente a los problemas sociales a través de las organizaciones profesionales y demás sociedades intermedias de las que forma parte. Exige respeto efectivo a los derechos cívicos y promueve la libre asociación en el país y en las instituciones para promover el bien público y los derechos ciudadanos.

1.3.4 Ejercita sus derechos cívicos y políticos en una actitud de respeto a los mismos. Cumple con sus deberes cívicos y políticos mediante la participación permanente, organizada y comprometida en las instituciones que la ley establece para elegir, vigilar, criticar, apoyar y, en su caso, ejercer la autoridad política en servicio del bien común.

2. EN CUANTO A LAS FUNCIONES QUE DESEMPEÑA

El profesor de la UIA no solamente tiene y desarrolla cualidades y habilidades personales y técnicas, sino que también las ejerce con honestidad y entusiasmo de acuerdo con el tipo de trabajo que desempeña: docente, asesor o investigador. En cualquiera de estas funciones su principal propósito es el aprendizaje de los alumnos, asimismo procura explicitar en forma cada vez más clara y operativa su postura personal en relación con la filosofía educativa de la UIA.

2.1 COMO DOCENTE

2.1.1 Elabora programas académicos con objetivos realistas, adecuados al objeto de conocimiento, a las necesidades de sus alumnos y a las necesidades sociales.

2.1.2 Diseña y organiza las experiencias de aprendizaje utilizando el método más adecuado.

2.1.3 Fomenta un ambiente de motivación intrínseca, participación del estudiante y aprendizaje significativo, en conjunción con la metodología del trabajo intelectual y la excelencia académica.

2.1.4 Adapta sus actividades docentes a las características y necesidades concretas de sus alumnos, sigue el ritmo de trabajo propio de ellos, sin descuido del nivel académico.

2.1.5 Establece un sistema de retroalimentación justa y oportuna que, al mismo tiempo que verifica el logro de los objetivos propuestos, fomenta la autoevaluación y coevaluación.

2.1.6 Incrementa su propia capacitación y se actualiza profesional y pedagógicamente conforme a las necesidades educativas que puede y debe tener.

2.1.7 Enriquece su desarrollo personal en interacción dinámica con su labor pedagógica.

2.2 COMO ASESOR ACADÉMICO

2.2.1 Tiene los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para establecer una adecuada y eficiente relación de asesoría.

2.2.2 Mantiene una comunicación adecuada con los asesores de otros departamentos, con los directores y demás personas relacionadas con la formación y actividades académicas del estudiante.

2.2.3 dispone de información actualizada en relación a la estructura, procedimientos y trámites académico-administrativos de la UIA, así como de los recursos de aprendizaje para la formación personal-profesional del estudiante, disponibles tanto dentro como fuera de la UIA.

2.2.4 Considera al estudiante como el principal agente de su formación personal-profesional. Se esfuerza por ayudarlo a encontrar criterios propios de elección y decisión y a tomar la responsabilidad en la solución de sus problemas y en la consecución de sus metas.

2.2.5 Se interesa por el desarrollo personal-profesional de su asesorado y se muestra dispuesto a ayudarlo a tomar decisiones, a resolver problemas y a utilizar los recursos existentes.

2.2.6 Es capaz de entender al asesorado desde el punto de vista de éste, de respetarlo como persona y de entablar con él una relación honesta y sincera en la que se facilite la comprensión de las situaciones y/o problemas importantes para el estudiante.

2.2.7 Proporciona la información requerida por el estudiante, señala alternativas y discute los planes de acción con el mismo.

2.2.8 Expresa su opinión, con claridad y sinceridad, respecto a las actividades desarrolladas por el estudiante en lo que se refiere a su preparación personal-profesional.

2.3 COMO INVESTIGADOR

2.3.1 Conoce el ámbito social nacional y ubica dentro de este contexto su labor de investigación.

2.3.2 Conoce la situación actual del campo de su especialidad.

2.3.3 Es capaz de hacer nuevas aportaciones a su campo.

2.3.4 Conoce los métodos de investigación propios de su campo y tiene la habilidad de aplicarlos.

2.3.5 Es capaz de reportar y difundir los métodos usados y los resultados obtenidos.

2.3.6 Es capaz de utilizar la investigación como medio de formación universitaria.

5.4 El posgrado en la Universidad Iberoamericana

La Universidad Iberoamericana es reconocida por formar líderes con alta calidad académica y profundo sentido humano, los programas de posgrado de esta Universidad han sido acreditados o evaluados por organismos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Padrón Nacional de Posgrado (PNP). Esto es indicador de la calidad en la educación que se espera de la UIA.

Los programas de posgrado (Dirección de Posgrado UIA, 2005) se clasifican por su nivel en:

- *Especialidad: Con el objetivo de ampliar y profundizar los conocimientos del estudiante en un área determinada para alcanzar habilidades y destrezas en el ejercicio profesional. En caminados a la obtención del Diploma de Especialización de Posgrado.*
- *Maestría: Con el objetivo de contribuir a la formación de profesionales y fomentar la capacidad innovadora en diversos campos del conocimiento con una base teórica y metodológica. Para obtener el grado académico de Maestría en el área correspondiente.*
- *Doctorado: Con el objetivo de formar investigadores capaces de generar y aplicar el conocimiento científico, humanístico y tecnológico en forma original e innovadora. Para la obtención del grado académico de doctorado en el campo correspondiente.*

El posgrado que se ofrece en la Universidad Iberoamericana está compuesto por 23 programas de maestría y 7 programas de doctorado.

La División de Humanidades y Comunicación ofrece las maestrías en:

Estudios de Arte, Comunicación, Educación Humanista, Filosofía, Historia, Investigación y Desarrollo de la Educación, Letras Modernas y Teología y Mundo Contemporáneo.

Programas de doctorado en: Educación, Filosofía, Historia y Letras Modernas.

La División de Ciencias, Arte y Tecnología ofrece las maestrías en: Administración de Servicios de Tecnología de Información, Diseño Estratégico e Innovación, Ingeniería Especializada en Administración Construcción, Ciencias en Ingeniería Química, Ingeniería de Calidad, Ingeniería de Sistemas Empresariales y Proyectos para el Desarrollo Urbano.

La División de Estudios Sociales ofrece las maestrías en: Administración, Antropología Social, Derecho de los Negocios Internacionales, Derechos Humanos, Políticas Públicas, Desarrollo Humano, Orientación Psicológica y Sociología.

Y programas de doctorado en: Antropología Social, Ciencias Sociales y Políticas e Investigación Psicológica.

Hasta el año 2000, los posgrados de la UIA dependían directamente de los departamentos a los que pertenecían y no estaban articulados entre sí con una visión estratégica institucional. Esto trajo como consecuencia un desarrollo desigual de los mismos. A partir del año 2000, la Universidad consideró al posgrado como una de sus prioridades en su Plan Estratégico Institucional. Por lo que se crea la Dirección de Posgrado, y con ello un programa estratégico que es nombrado “Fortalecimiento del Posgrado” cuyo propósito es mejorar la calidad, la pertinencia social e institucional y la instrumentación del modelo educativo propio de los estudios de posgrado.(UIA 5, 2007)

Este programa establece acciones enfocadas a mejorar y consolidar el posgrado con un enfoque que integre las tendencias, necesidades y contexto de los estudios de posgrado tanto a nivel nacional como internacional, con una visión de futuro sobre las contribuciones que la UIA quiere hacer, a través del posgrado, a la sociedad.

Se establece la Visión del Posgrado al 2012 y que es congruente con la Visión Institucional, esta visión se enuncia así:

“La Universidad Iberoamericana contará con posgrados acreditados nacional e internacionalmente, que respondan a las necesidades cambiantes del ámbito académico y profesional; serán referencias obligadas en los campos disciplinares y profesionales, socialmente pertinentes y vinculados, por un lado con las líneas de investigación que ofrece la Universidad, y por otro con programas competitivos de excelencia en el país y en el mundo. Cada programa deberá conducir al dominio de un conocimiento nuevo, así como a la habilidad para dirigirlo hacia la solución de problemas y la obtención de beneficios o a la creación de nuevos conocimientos. Para ello los posgrados:

- * Contarán con calidad académica y pertinencia social, acordes con el modelo educativo UIA.*
- * Incidirán propositivamente en el avance del conocimiento y en la innovación de la práctica profesional en sus campos de estudio.*
- * Serán referencias de alta calidad y espacios propicios para promover la creación de escuelas de pensamiento.*
- * Incorporarán de forma sistemática y reflexionada los resultados de la experiencia académica y práctica profesional a su capital de conocimientos.*

- * *Estarán respaldados por cuerpos académicos capaces de garantizar la calidad de los estudios y contarán con condiciones de financiamiento, infraestructura y apoyos logísticos y administrativos que permitan operar exitosamente sus planes y proyectos en un proceso de superación continua.*
- * *Formarán egresados que se distingan por su calidad académica y valores, personas capaces de resolver problemas, tomar decisiones, emitir juicios y conducir a la sociedad hacia mayores niveles de calidad de vida y de justicia.*
- * *Sus egresados serán demandados por el mercado laboral y las instituciones académicas.*
- * *Estarán vinculados con las instituciones, organismos y empresas nacionales e internacionales para el enriquecimiento mutuo.”¹*

Para dar respuesta a esta Visión y establecer las líneas de acción, la dirección de Posgrado de la Universidad Iberoamericana hizo un diagnóstico situacional en el que se estudiaron: aspectos institucionales, sobre los actores del posgrado, los planes y programas de estudio, los vínculos de cooperación académica, los procesos de gestión del posgrado, los recursos para la operación de los posgrados. Del resultado de este diagnóstico se exponen en seguida sólo los puntos que de alguna manera se relacionan con el presente estudio:

- Necesidad de actualizar políticas, reglamentos, normas y procedimientos que apoyen el desarrollo de programas innovadores, que respondan a las necesidades sociales y a avances del conocimiento científico, tecnológico y humanístico.
- Se identificaron fortalezas como la calidad de la planta académica, la pertinencia de la orientación de los planes de estudio, la vinculación con la investigación en los programas de las áreas disciplinares y con actividades de organizaciones del sector productivo en programas profesionales.
- Se identificaron debilidades en cuanto a la pertinencia de la normatividad vigente para afrontar nuevas necesidades del posgrado en un contexto de globalización y cambio tecnológico. Falta de eficiencia en algunos procesos de gestión, registro de información y seguimiento de trayectorias, bajo porcentaje de estudiantes de tiempo

¹ Misión y visión del Posgrado de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Dirección de Posgrado. Septiembre 2002

completo en algunos programas , bajas tasas de graduación en los tiempos previstos y en la productividad científica con la participación de estudiantes y falta de mecanismos adecuados de financiamiento educativo.

- En cuanto a los actores del posgrado, se presentan los resultados que se relacionan con la planta académica de los que se destaca que en los últimos años se mejoró dicha planta con el aumento en el número de doctores y de académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Esto como respuesta a los parámetros del Programa Nacional de Posgrado (PNP).
- Todos los profesores tienen al menos el grado equivalente al del programa en el que participan, la modificación del Reglamento de Personal Académico aprobado en el 2003, señala que los profesores deberán tener grados superiores a los que imparten. Con esto la UIA apoya a los profesores que se encuentran en proceso de obtención de sus grados académicos.
- El desempeño de los profesores se evalúa periódicamente con diversos mecanismos institucionales. Uno de ellos es el cuestionario de apreciación estudiantil SEPE 1, que tiene la finalidad del mejoramiento de la docencia. Como evaluación del docente en posgrado, también se toma en cuenta la producción científica, los aprendizajes y desarrollo de los estudiantes.
- En 2001, se inició un proceso institucional de integración y consolidación de líneas generales de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) con el fin de articular la producción científica y académica de cada uno de los programas y del posgrado. Como política institucional para mejorar la producción académica es fomentar la participación de académicos y estudiantes en redes de investigación tanto nacionales como internacionales.

Los resultados más relevantes presentados en el documento del Plan de Fortalecimiento del Posgrado son:

- 1. La creación de la Dirección de Posgrado, como un organismo que oriente los esfuerzos hacia el fortalecimiento del posgrado institucional con una visión institucional e integral, favoreciendo el mejor aprovechamiento de los recursos humanos, financieros y materiales.*

2. *La atención a recomendaciones realizadas por el CONACYT a programas que han estado en el Padrón de Excelencia: reorientación de LGCA, selección más rigurosa de aspirantes, seguimiento de trayectorias académicas, estrategias para mejorar la eficiencia terminal, entre otras.*
3. *El aumento del número de profesores de tiempo completo, muchos de ellos con doctorado, que ha permitido que diversos programas tengan plantas académicas completas de acuerdo con los parámetros del PNP y otros estén en posibilidad de hacerlo en los próximos dos años. También ha crecido el número de miembros del personal académico pertenecientes al SNI.*
4. *La integración de LGAC que han favorecido el aumento de la productividad académica y la consolidación de grupos de investigación asociados a los programas de posgrado.*
5. *La realización de procesos participativos y coordinados de autoevaluación del posgrado, que han propiciado la identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad, así como de los problemas y debilidades de cada uno de los programas y del posgrado en su conjunto, y que han alimentado las propuestas de desarrollo y los programas estratégicos para el desarrollo y mejora de este nivel educativo en la UIA.*
6. *La aprobación de nuevas modalidades de titulación cuyo objetivo es garantizar el logro de los objetivos académicos y favorecer el mejoramiento de la eficiencia terminal en los tiempos establecidos.*
7. *La asignación de un espacio físico apropiado para el posgrado, con instalaciones que permiten el mejor desarrollo de las actividades académicas y la creación de espacios de diálogo y encuentro. También es un logro relevante la constante actualización que se hace del equipamiento de aulas y laboratorios.*
8. *La integración de la Dirección de Posgrado en redes y grupos de colaboración interinstitucional. Destaca el liderazgo de la UIA en el ámbito de las universidades privadas dentro del Consejo Mexicano de Posgrado.*

Las políticas Institucionales para el Fortalecimiento del Posgrado aprobadas por el Comité Académico el 11 de enero del 2007 y publicadas en la Comunicación Oficial 404 del 28 de febrero del 2007, basadas en documentos normativos institucionales, (Estatuto Orgánico, Reglamento de Personal Académico, Reglamento de Estudios de Posgrado de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Lineamientos para presentar una propuesta de programa de posgrado, Reglamento de Becas) en el Marco Conceptual del

Posgrado en la UIA, en los planteamientos del programa estratégico “Fortalecimiento del Posgrado”, su plan estratégico y los diversos programas de trabajo que lo integran, así como en documentos y fichas técnicas relacionadas con la gestión, operación y evaluación del posgrado se establecen para garantizar el logro de los objetivos institucionales con dos propósitos:

- *Asegurar la calidad de los programas con acciones sistemáticas de evaluación integral, consolidación de la planta académica, fortalecimiento de líneas de investigación y de trabajo, mejoramiento de la eficiencia terminal, acreditación de programas, desarrollo de proyectos de vinculación y cooperación académica y mejoramiento continuo e integral de la gestión de posgrado.*
- *Impulsar el desarrollo de una oferta académica innovadora que tome en cuenta las necesidades nacionales y las tendencias internacionales en este nivel educativo y aborde problemáticas relevantes con enfoques multidisciplinarios, desarrolle modalidades educativas flexibles y programas interinstitucionales, compartidos, de doble acreditación e internacionales.*

Las Políticas del Posgrado se estructuran de la siguiente manera:

- 1. Desarrollo institucional del posgrado.*
- 2. Integración y consolidación de la planta académica.*
- 3. Desarrollo del currículo de posgrado.*
- 4. La tutoría en el posgrado.*
- 5. La Investigación en el posgrado.*
- 6. Evaluación y mejora continua.*
- 7. Operación del posgrado.*

Como parte del logro del propósito de asegurar la calidad, la evaluación de la práctica docente es parte esencial de la evaluación integral y de la consolidación de la planta académica, aunque el documento no lo declara específicamente.

El trabajo de tesis influye entonces en el punto 2 de integración y consolidación de la planta académica donde:

Se impulsará la superación y mejoramiento continuo de los académicos, en el marco de las estrategias integrales del posgrado. Los Consejos académicos diseñarán un plan de

actualización y de superación de su personal académico que garantice la sostenibilidad académica de los programas de posgrado con estrategias para la renovación de la planta académica.

Y sobre la evaluación de los académicos donde las actividades de docencia, tutoría, investigación y difusión propias del posgrado deben estar especificadas en el sistema de asignación de funciones del personal académico de tiempo y evaluadas con criterios de desempeño académico acordes con el nivel, tipo y modalidad de posgrado de que se trate.

Y también influye en el punto 6 de Evaluación y mejora continua:

Se promoverá la mejora continua de la calidad integral de los posgrados, a través de la realización periódica de procesos de evaluación con la participación de los responsables del programa y con evaluadores externos nacionales e internacionales.

Los programas de Posgrado contarán con un reglamento interno de operación, en el que se establecerán criterios y reglas adicionales a las establecidas en el Reglamento de Estudios de Posgrado, orientadas a alcanzar, desarrollar y consolidar sus estándares de excelencia.

Los programas se evaluarán con criterios acordes con su nivel, tipo y modalidad, basados en el “Modelo sistémico de evaluación de la calidad del posgrado de la UIA”.

De acuerdo a los resultados del diagnóstico situacional del posgrado, la dirección de Posgrado planteó en 2004 los siguientes objetivos estratégicos que no necesariamente todos se relacionan con evaluación docente; así que una vez mencionados como parte del contexto, se hace hincapié en los que sí están relacionados con el presente trabajo:

- 1. Consolidar la planta académica de los programas de posgrado.*
- 2. Fortalecer la producción académica articulada con las LGAC, con la participación conjunta de académicos y estudiantes.*
- 3. Incrementar las tasas de eficiencia terminal.*
- 4. Impulsar la mejora continua del posgrado a través de la evaluación integral permanente y el desarrollo de estrategias de solución a los problemas identificados.*

5. *Apoyar el seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes, con el fin de garantizar la mejor calidad de su preparación.*
6. *Mejorar la gestión del posgrado.*
7. *Obtener la acreditación de los programas de posgrado,*
8. *Desarrollar programas de posgrado innovadores.*
9. *Fortalecer los programas de posgrado a través de programas y acciones articuladas de cooperación académica.*
10. *Fomentar el desarrollo de programas interinstitucionales e internacionales.*

En seguida se presentan las estrategias para el logro sólo de los objetivos relacionados con el presente trabajo de tesis:

La evaluación docente serviría para el objetivo estratégico de consolidar la planta académica de los programas de posgrado, involucrándose en los procesos de las siguientes estrategias:

Cubrir la cantidad de profesores de tiempo requeridos para cada programa y actualizar a los profesores que ya forman parte del cuerpo de académicos. Las estrategias para lograr la consolidación de la planta académica son:

Apoyar a los profesores que se encuentran en proceso de obtención de su grado, a través de la liberación de tiempo para la realización de sus tesis.

Poner en marcha el programa de superación y actualización del personal académico de posgrado, con modalidades adecuadas a las necesidades diferenciadas por programa.

Para impulsar la mejora continua del posgrado a través de la evaluación integral permanente y el desarrollo de estrategias de solución a los problemas identificados se establecieron las siguientes estrategias:

El fortalecimiento del posgrado exige un proceso sistemático, permanente e integral de evaluación que permita contar con la información y los elementos pertinentes para el desarrollo de proyectos, toma de decisiones estratégicas y análisis sobre el cumplimiento de metas institucionales en materia de posgrado.

La evaluación integral planteada implica el desarrollo de criterios de calidad, instrumentos y procedimientos diseñados en concordancia con las políticas educativas institucionales y las tendencias nacionales e internacionales del posgrado, integrados en una estrategia general y para cada una de las siguientes áreas:

- a. Cumplimiento de la misión Institucional.*
- b. Calidad, pertinencia y efectividad del proyecto académico general del posgrado.*
- c. Calidad, integración, consolidación y productividad de la planta académica.*
- d. Calidad académica de los programas.*

Diseño curricular.

Programas de investigación que respaldan al posgrado.

Planeación operativa del programa.

Desarrollo y operación del programa.

Evaluación de los aprendizajes.

Evaluación del desempeño docente.

Evaluación de los resultados: eficiencia terminal.

- e. Características de los alumnos.*
- f. Pertinencia de la normatividad.*
- g. Calidad, eficiencia y eficacia de los procesos de gestión.*
- h. Suficiencia de la infraestructura.*
- i. Pertinencia de los programas de intercambio y cooperación académica.*
- j. Efectividad de los procesos de difusión de la producción académica*
- k. Impacto social de los programas y sus egresados.*

Las estrategias para el logro de este objetivo son:

Diseño de los criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación de cada una de las áreas y niveles señalados.

Puesta en marcha de los procesos periódicos de evaluación.

Diseño de los programas de mejora derivados de los resultados de la evaluación.

Y con base en las estrategias expuestas, se plantean programas de trabajo en los que esta tesis podría incidir que son en el 1 y el 4 de los aquí expuestos:

- 1. Consolidación de la planta docente.*
- 2. Consolidación de las LGAC.*
- 3. Mejoramiento de la eficiencia terminal.*
- 4. Evaluación integral permanente.*
- 5. Seguimiento de trayectorias.*
- 6. Mejoramiento de la gestión.*
- 7. Acreditación de los programas y de los procesos.*
- 8. Desarrollo de programas innovadores.*
- 9. Cooperación académica y vinculación.*
- 10. Internacionalización y programas interinstitucionales.*

Ante este Programa de Fortalecimiento del Posgrado como un objetivo prioritario de la UIA fue necesario desarrollar un marco de referencia donde se especificaran los criterios que permitieran tomar decisiones, encauzar acciones y unir fuerzas con un fin común. Este marco teórico se basó en el Ideario de la UIA y su misión Institucional y en una concepción sobre calidad de la educación con un enfoque sistémico y es bajo este modelo con el que se está trabajando actualmente para llevar a cabo el Programa de Fortalecimiento del Posgrado.(UIA 6, 2005)

5.5 Evaluación Docente en la Universidad Iberoamericana

A continuación se presenta el Programa de Evaluación Educativa que la Universidad Iberoamericana plasmado en el Plan Estratégico 2000 – 2010² en el que se refleja la orientación que la Universidad se propone seguir sobre evaluación educativa, cabe destacar que en evaluación de procesos docentes se hace alusión únicamente a programas de licenciatura.

Este programa se identifica a partir del documento que emitió la UIA titulado: PLANEACIÓN ESTRATÉGICA 2000 - 2010 UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA (UIA, 7), en el que se determinó un plan de acción 2000 al 2005 que presenta un programa de evaluación y mejoramiento de los procesos educativos. En este documento se plantea que los programas deben integrar un sistema de evaluación de la calidad como parte necesaria de su Planeación Estratégica, que permita comparar la oferta educativa con la de otras instituciones a nivel nacional e internacional.

El programa busca establecer un sistema permanente de seguimiento, evaluación y mejoramiento de las acciones educativas de la Universidad, centrando su atención en el diseño curricular general y en los planes de estudio específicos de cada programa curricular de licenciatura y posgrado, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en el desempeño docente de los profesores.

Esto da lugar a un subprograma 2.2 que es sobre evaluación educativa con la visión de que en el contexto de la educación superior, el modelo educativo de la Universidad mantiene el prestigio y la calidad que ha logrado en años anteriores. Para ello cuenta con un Sistema de Evaluación de la calidad de sus programas.

Del Modelo Educativo de la UIA deriva un concepto de calidad que debe considerar, además de los aspectos directamente relacionados con la formación profesional y académica, criterios como el perfeccionamiento del ser humano en una dimensión de totalidad e integralidad: la formación intelectual, la capacidad de aprender a aprender, la madurez personal, el desarrollo de una personalidad sana y equilibrada, las actitudes solidarias y comprometidas con la comunidad.

² La información del contexto presentada, se recupera del Plan Estratégico 2007-2011, sin embargo en un Plan anterior (2000-2010) es donde se desglosan los planes de acción sobre evaluación educativa.

La UIA requiere de un sistema de Evaluación continua que asegure que la calidad profesional de sus egresados responda a las necesidades actuales de la sociedad posmoderna.

El proceso de evaluación requiere de una reflexión sistemática y colegiada sobre la práctica de los procesos educativos para comprenderlos mejor y corregirlos, modificarlos o cambiarlos.

El diálogo profesional permite enriquecer y mejorar los procesos y acciones educativas. Por ello, el programa de Evaluación propuesto se basa en la autoevaluación asesorada por un equipo de académicos de la Dirección de Formación Valoral.

El objetivo del programa es lograr una cultura de la evaluación o del seguimiento que sea entendida como aprendizaje y contar con un Sistema Integral de Evaluación Educativa que opere sistemáticamente y que proporcione información cuantitativa y cualitativa, válida y confiable, en forma oportuna, acerca de los tres elementos fundamentales del proceso educativo: el alumno, el docente y los planes y programas de estudio, con objeto de apoyar la toma de decisiones encaminadas al mejor cumplimiento de la misión institucional y a la formación de individuos altamente calificados, tanto en el aspecto académico y profesional, como en el humano.

El Programa de Evaluación Educativa consta de cuatro subprogramas: Evaluación y seguimiento de planes y programas académicos de licenciatura, Evaluación de procesos docentes, Evaluación del rendimiento académico del alumno a nivel licenciatura y Evaluación de la formación humana integral de los alumnos a nivel licenciatura.

Para cada uno de los subprogramas durante el periodo 2000-2005 se cubrirán las siguientes etapas:

1. Evaluación diagnóstica.

1.1. Evaluación de los mecanismos de evaluación en operación en la Universidad.

1.2. Análisis de sistemas de evaluación disponibles en otras instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional.

2. Diseño de indicadores de evaluación.

3. Establecimiento de criterios de evaluación.

4. Diseño del sistema de evaluación.

El diseño de indicadores y criterios de evaluación considera los procesos educativos en sus diferentes momentos: en la entrada, durante el proceso y a la salida; y desde tres perspectivas: la calidad académica, la formación humanista y la formación social.

En cuanto al subprograma de evaluación de procesos docentes se han realizado diferentes acciones pero siempre sobre el instrumento que compete a la licenciatura. Aunque ahora en el Programa de Fortalecimiento del Posgrado se plantea en el diagnóstico que:

El desempeño de los profesores se evalúa periódicamente a través diversos mecanismos institucionales. Uno de ellos es el cuestionario de apreciación estudiantil SEPE 1, cuya finalidad principal es el mejoramiento de la docencia. Para la construcción del SEPE se realizó primero una validación de contenido con un grupo representativo de profesores, quienes calificaban cada reactivo de acuerdo con el grado en que reflejaban cada una de las dimensiones de la docencia y jerarquizaron la importancia relativa de cada uno de los reactivos. Posteriormente se llevó a cabo una prueba piloto para la validación estadística del instrumento. Los resultados del SEPE son un elemento importante en la evaluación del profesor, aunque no el único, en especial en posgrado, donde se consideran también aspectos como la producción científica, los aprendizajes y desarrollo de los estudiantes, entre otras. En todos los casos, los resultados de las evaluaciones se revisan en entrevista con el responsable del programa, con el fin de identificar estrategias para la mejora de la práctica de los académicos.(UIA,5).

Se estuvo aplicando el mismo instrumento que en licenciatura durante varios años y fue hasta el 2006 en que se realizó una modificación buscando diferenciar los instrumentos de ambos niveles educativos. Teniendo un instrumento general para licenciatura y otro para posgrado, éste último se presenta en el Anexo 1 de este documento.

VI. Educación y la función docente

En el desarrollo de los siguientes dos capítulos se ha tomado en cuenta el objeto de estudio que es la evaluación de la práctica docente, específicamente en la educación superior en el nivel de posgrado. Y para hablar de este tema, se ha decidido abordar los siguientes aspectos: La educación como un sistema, calidad de la educación en un enfoque sistémico, el docente como integrante del sistema educativo, práctica docente y la evaluación de la práctica docente como factor determinante en la calidad de la educación.

6.1 La educación como un sistema

La educación es un proceso que transcurre dentro de la sociedad. Requiere siempre de una interacción social (Luhmann 1993).

Bazdresch (2000) retoma una definición de educación que se utiliza en diversos ámbitos y es:

que educación es una práctica social mediante la cual se transmite a las generaciones jóvenes los valores y los conocimientos pertinentes a una sociedad concreta para que se integren plenamente a esa sociedad.

A partir de esta definición y otras, como la que introduce este mismo autor de Bordieu en 1972 (Bazdresch 2000), que aplica el concepto de

hábito como explicación de la estructura social que determina la "interiorización por el individuo de las condiciones objetivas, a la vez sociales y culturales, de su existencia en forma de esquemas de percepción, concepción y de acción que son comunes a los miembros de una clase social o grupo social", se establece que la persona se va formando o educando a partir de lo que señala la sociedad. Y el autor se pregunta ¿Cómo es que la educación interviene en la sociedad? Contestando que la educación genera significados que hacen que lo social y cultural adquiera valor. Volviéndose un círculo de que la sociedad determina la educación y ésta a su vez significa a la sociedad.

Otro concepto de educación tomado en cuenta por el mismo Bazdresch es el de educación-acción, hacia el hecho educativo. Donde se cuestiona qué es y en qué consiste dicho hecho educativo. A partir de este concepto, la educación es una acción y un

proceso que se va realizando a partir de efectos y productos o evidencias de formación del sujeto.

Con estos enfoques tan diferentes y vistos de diversas disciplinas, surgen entonces varias prácticas educativas desde donde se desarrollan los diferentes agentes de la educación (maestros, promotores, estudiantes, contenido, aula, contexto, instituciones) y cada uno actúa de diferente manera según la disciplina que define a la educación.

El proceso educativo considerado como un sistema está conformado por variables de contexto, de entrada, de proceso y de producto. En donde el profesor es parte de los "insumos" que permite que el proceso educativo se de de forma adecuada para obtener el producto que en este caso es el estudiante.

Para hablar del sistema educativo desde la perspectiva de Luhmann vale la pena retomar lo que plantea como un sistema que es operacionalmente cerrado. Los sistemas sociales controlan sus propias posibilidades para la producción de sus elementos. Son sistemas autopoieticos. Luhmann utiliza el término autopoietico que aporta el chileno Maturana para definir una unidad cerrada cuyo producto es sí mismo. Planteando que la autopoiesis es el mecanismo de los seres vivos que les permite ser sistemas autónomos. Y lo aplica al análisis de las sociedades que dice deben concebirse como sistemas cerrados cada uno con redes de comunicación entre los mismos (Torres Nafarrete, 1992).

El mismo Nafarrete plantea que en cuanto a la educación, las teorías sociales deben ser sistemas autopoieticos, si no lo son, y funcionan como redes abiertas cometen seis errores:

- 1.- No perciben dinámica específica de lo educativo.*
- 2.- No tienen la sensibilidad para detectar el tiempo de lo educativo confundándolo con el de las urgencias del entorno.*
- 3.- Dan preferencia a lo que sucede en el entorno más que al sistema y entonces tratan a éstos iguales siendo diferentes sus características.*
- 4.- No perciben que las perturbaciones sociales generan evolución sobre el mismo sistema educativo.*
- 5.- El sistema educativo existe en aras de la sociedad más que como una función de la sociedad.*

6.- Todas las reformas y cambios en el sistema educativo están posibilitados por el mismo sistema.

Luhmann aporta sobre el sistema educativo a partir de su teoría general de sistemas. Y le da categoría de sistema funcional con la capacidad de seleccionar su entorno social en la medida de su propia estructura autopoiética. De ahí que cada sistema es diferente según la función que desempeña en la sociedad. En la sociedad moderna hay diferentes sistemas y cada uno tiene su función específica pero interactúan entre sí a través de las redes de comunicación antes mencionadas.

Los sistemas sociales son uno de los niveles de sistemas autopoiéticos junto con los sistemas vivos y los sistemas psíquicos. Los sistemas sociales son actos de comunicación formando así un orden. Con esta comunicación se establecen diferentes enlaces del sistema.

En la obra revisada se hace un recorrido a través de la historia de las diferentes etapas del sistema educativo en donde se fueron especificando diferentes posibilidades de función de este sistema.

Así, se hace mención del humanismo religioso centrado en Dios de la Edad Media, seguido por la educación centrada en el hombre durante el Renacimiento en donde la educación se hará necesaria en la medida en que conduzca al hombre a amarse a sí mismo. Lo importante era la formación, no tanto la transmisión de conocimientos. Después sigue la educación científica que se da a partir de la Revolución Industrial en Inglaterra. Aquí la educación se centró en los procesos objetivos de observación del mundo. Y por último, la educación en la sociedad moderna en la que se da la educación concebida como un sistema en que se exige un proceso continuo de tomas de decisiones selectivas. La capacidad de aprendizaje depende de una disposición de conocimiento.

El día de hoy en las universidades se maneja la telecomunicación y la interacción organizada de realidades situadas a larga distancia. En estos dos fenómenos que se entrecruzan impacta la capacidad de conocimientos de los contextos, el discernimiento instantáneo para sopesar los efectos que se producen a distancia, rapidez de la transmisión electrónica, la capacidad de resumen y síntesis sin importar la formación general.

Ahora, se trata de cualidades requeridas por el individuo como capacidad de memoria, de reconocer y aprovechar oportunidades, habilidad para transformar sucesos casuales y convertirlos en estructura, junto con una realidad electrónica de velocidad.

Se habla de un código y de la programación a partir de ese código para desarrollar a los sistemas.

En cuanto al sistema educativo se hacen cinco afirmaciones que sólo se enuncian:

- 1.- El código educativo es en sí mismo una selección social.
- 2.- La igualdad de oportunidades como resultado de la educación de cara a la carrera posterior del educando.
- 3.- El sistema educativo tiene que trabajar en sus programas con un alto grado de reducción de complejidad sobre los individuos.
- 4.- Los programas de compensación en el sistema educativo son el resultado de la diferencia entre código y programa.
- 5.- La autonomía estructural y la autocodificación del sistema no han sido incorporadas a la autorreflexión.

Luhmann dice que el sistema educativo debe preguntarse como debe entender su propia unidad. Propone la codificación binaria de la selección para definir la unidad del sistema como referencia de relaciones. De tal modo que el sistema educativo sea una unidad diferenciada e independiente de lo que suceda en el momento, del entendimiento entre las personas que intervienen, del poder de persuasión.

El sistema se mantiene en movimiento, como sistema se dinamiza a sí mismo y reacciona a alteraciones en el medio social.

La educación considerada dentro de un sistema educativo debe ser autónoma. Tiene grandes cambios sociales, posibilidades de interpretación abierta.

6.2 Calidad de la educación en un enfoque sistémico

De la Orden en 1997 plantea como concepto de calidad educativa en Educación Superior, como un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico. En los años ochenta y noventa, la preocupación por la evaluación universitaria (profesores, instituciones, programas de postgrado, fundamentalmente) constituyó un rasgo esencial de la educación superior en los países más desarrollados. La evaluación del profesor universitario (calidad de la docencia y productividad científica) es una práctica generalizada; y la tendencia a converger con las corrientes europeas y americanas en su preocupación por la calidad de la educación universitaria se refleja nítidamente en la multiplicación de congresos y reuniones nacionales e internacionales sobre el tema y en las publicaciones pertinentes.

A continuación señalo cinco diferentes concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior presentadas por Harvey y Green en 1993 (De la Orden 1997), para tratar de buscar y establecer una definición de calidad que permita identificar la necesidad de evaluar la práctica docente como factor de calidad. Las visiones de calidad para estos autores son:

- a) *Calidad como fenómeno excepcional. Considera la calidad como algo especial. Distingue tres variantes de esta noción de calidad: la idea tradicional, la calidad como excelencia, la satisfacción de un conjunto de requisitos.*

Noción tradicional de calidad implica distinción, gran clase, exclusividad, elitismo, en gran medida, inaccesible para la mayoría. La calidad según esta concepción no puede ser juzgada (valorada), ni medida, contrastándola con un conjunto de criterios.

No se intenta definir la calidad así concebida, simplemente se reconoce cuando existe. Este concepto de calidad es totalmente inútil cuando tratamos de evaluar la calidad de la educación superior, ya que no proporciona medios definibles para determinarla. Su presencia en las discusiones universitarias tiende a obscurecer y confundir el significado de calidad.

La calidad como excelencia, como superación de altos estándares. Muy vinculada a la concepción tradicional; pero, en este caso, se identifican los componentes de la excelencia. La excelencia radica en los insumos y en los productos o resultados. Una Universidad que atrae a los mejores estudiantes, a los mejores profesores, los mejores recursos (equipamientos, bibliotecas, etc.), por su propia naturaleza es

de calidad, es excelente y producirá graduados de alta calidad, independientemente de los procesos docentes o investigadores. Frecuentemente se confunde con reputación.

El énfasis de esta concepción en los "niveles" de entrada y salida constituye una medida absoluta de la calidad. La noción de "centros de excelencia" se apoya en esta concepción.

La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos. Se identifica generalmente con la calidad de los productos que superan el "control de calidad". Los contrastes se basan en criterios alcanzables destinados a "rechazar" los productos defectuosos. La calidad en esta concepción es el resultado del "control científico de calidad", supone la conformación a unos estándares.

Implica que la calidad mejora si se elevan los estándares. Un sistema externo de exámenes intenta asegurar la calidad de las instituciones y permite su comparación. Sin embargo, en la medida en que puedan establecerse estándares diferentes para distintos tipos de instituciones, proporciona a todos la oportunidad de aspirar a la calidad.

b) Calidad como perfección o coherencia. Se centra en los procesos y establece especificaciones que hay que cumplir perfectamente. El lema es "cero deficiencias". Es una visión diferente de la excelencia. Transforma la idea tradicional (exclusividad) en algo que cualquiera puede tener. La excelencia se redefine en términos de conformación a un conjunto de especificaciones de acción, abandonando la idea de exceder estándares. Esta concepción está vinculada a la llamada "cultura de calidad", que supone que todo miembro de la organización (institución de educación superior) es responsable de la calidad. Al reconceptualizar la excelencia en términos de especificaciones y procesos más que de input y output, esta concepción "democratiza" la calidad y también la relativiza.

c) Calidad como ajuste a un propósito. Va más allá de los procesos y los productos o servicios. La calidad tiene sentido en relación con el propósito del producto o servicio. Se trata de una definición funcional de calidad. Existe calidad sólo en la medida en que un producto o un servicio se ajusta a las exigencias para cuya satisfacción fue concebido y realizado. La dimensión más importante de la calidad es la funcionalidad. Un producto "perfecto" es totalmente inútil si no sirve para satisfacer la necesidad para la que fue creado.

Naturalmente, el propósito a que sirve el producto o el servicio puede ser establecido por el cliente, por el proveedor, o a través de procesos objetivos.

El principio "el cliente es soberano" aplicado a la educación exige precisiones. Si el cliente es la sociedad, es preciso determinar sus propósitos y que, en todo caso, sus criterios para establecerlos pueden ser discutibles.

- d) *Calidad como relación valor-costo. Es una posición mantenida por algunos gobiernos, cuando exigen a las Universidades que justifiquen los costos (inversiones y de operación). La idea de eficiencia económica está en la base de esta noción. Esta concepción incluye como central la idea de rendición de cuentas al que paga al contribuyente en los sistemas públicos de educación superior o, más realistamente, al Gobierno.*

La medida adoptada, en armonía con esta concepción, para medir la calidad han sido los llamados "Indicadores de realización o rendimiento".

- e) *Calidad como transformación (cambio cualitativo). "cambio cualitativo", cuestiona la idea de una noción de calidad centrada en el producto, especialmente en el sector de servicios en que la educación superior se inscribe. En la educación el proveedor (profesor-institución) no hace algo para el cliente, sino que hace algo al cliente -le transforma. Por tanto, la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del consumidor (estudiante) y, por otro, en posibilitarle para influir en su propia transformación. En el primer caso, el "valor añadido" es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes (una medida de calidad es la diferencia entre las calificaciones de entrada y las de salida de los estudiantes). En segundo caso, supone implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación que, a su vez, proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que le afectan (incremento de la lucidez, la confianza en sí mismo, el pensamiento crítico, etc.).*

Según el análisis de Harvey y Green (1993), las definiciones de calidad varían y reflejan distintas perspectivas de los individuos y de la sociedad. Podría decirse que del análisis se deduce que no hay una única definición correcta de calidad. Es un concepto relativo unido al punto de vista de quien lo trata.

De todas estas aproximaciones de lo que es calidad para aplicarse a la universidad, en este trabajo se tomará una mezcla de las definiciones expuestas con mayor énfasis en la de calidad como transformación.

6.3 Modelo sistémico de evaluación de la calidad del posgrado de la UIA

La Dirección de Posgrado de la Universidad Iberoamericana toma un modelo sistémico de evaluación de la calidad del posgrado de la UIA para el desarrollo y fortalecimiento de los estudios de posgrado y como marco de referencia se basa en el Ideario de la UIA y su misión institucional expuestos en el marco contextual de este trabajo y en una concepción sobre calidad de la educación con un enfoque sistémico. Y es el que se desarrolla en este apartado (Dirección de Posgrado UIA, 2005).

Plantea el establecimiento de criterios institucionales de calidad a partir de tres niveles de visión: mega, macro y micro.

La visión mega implica el contexto internacional y nacional del posgrado y políticas globales sobre el desarrollo de este nivel educativo incluyendo prioridades para el desarrollo del posgrado, relación del mismo con proyecto nacional educativo, científico, tecnológico, de humanidades y artes, políticas de inversión, gestión del sistema, visión de organismos evaluadores y acreditadores.

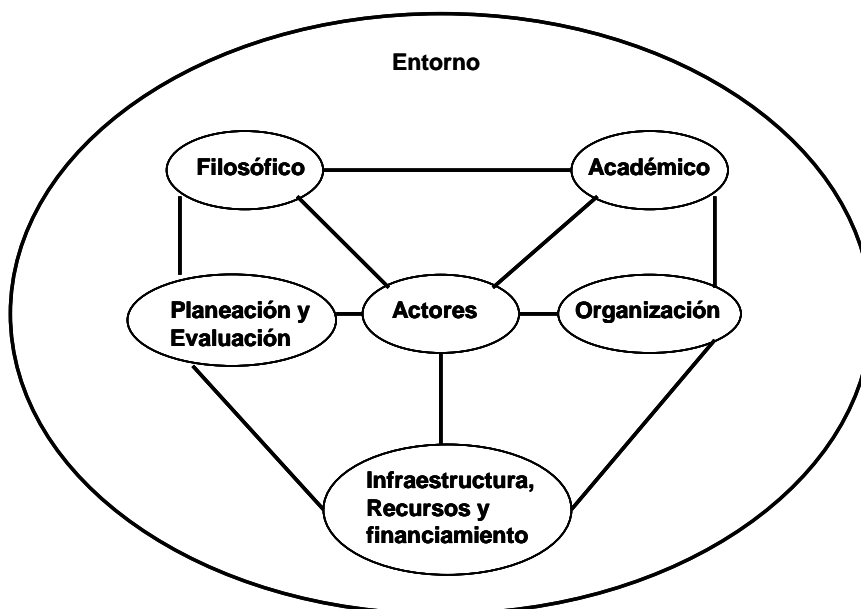
La visión macro es la institucional. Cual es el papel de este nivel educativo en el cumplimiento de la misión y estrategia de desarrollo institucional. Incluye contexto institucional del posgrado, prioridades institucionales para el posgrado, posicionamiento institucional frente a la competencia, vinculación con instituciones educativas, empresas y sector público y social, vinculación con investigación, innovación educativa, tecnológica y organizacional, gestión institucional, políticas y estrategias de becas.

La visión micro que se enfoca al funcionamiento y resultados de los programas de posgrado considerando propósitos generales, insumos, procesos, resultados e impacto. Esto incluye el papel del programa en el cumplimiento de fines institucionales de la UIA, sus propias características de curriculum, estructura, enfoques, modalidades, innovación, flexibilidad curricular, eficiencia y eficacia, enfoques y organización para la multi e interdisciplinariedad, impacto y relevancia académica, social, política y económica, innovación educativa y tecnológica, posicionamiento del programa frente a la competencia, financiamiento del programa y gestión del mismo.

La evaluación docente se encuentra como herramienta para asegurar la calidad del posgrado desde la visión micro para impactar tanto a la visión macro como a la mega.

Esto porque desde el punto de vista del marco conceptual que presenta la dirección de Posgrado de la UIA con un punto de vista sistémico se tiene que el modelo está compuesto según se observa en la figura 1.

Figura 1. Marco conceptual del modelo sistémico de evaluación de la calidad del posgrado de la UIA³



Todos los componentes del modelo interaccionan entre sí de tal manera que lo que se haga en alguno de los componentes afecta a los demás y esto permite el desarrollo integral del posgrado.

De este modelo, se va a tomar el grupo de los actores quienes son los que articulan las relaciones de los demás elementos del sistema y es donde este trabajo de investigación tiene su acción. Son actores:

- Estudiantes
- Académicos: docentes, tutores, investigadores
- Coordinadores de programa y directivos
- Personal de apoyo

³ Dirección de Posgrado, Universidad Iberoamericana (2005), Modelo Sistémico de Evaluación de la Calidad del Posgrado de la UIA. México.

De estos actores voy a desarrollar el tema específicamente de los académicos y en particular de los docentes, quienes en ocasiones además ejecutan los papeles de tutores e investigadores. La planta académica es un factor crítico de éxito y debe considerarse con importancia. La riqueza e impacto de sus aportaciones científicas, tecnológicas, artísticas y humanas se relacionan con la proporción de docentes de diversas características de formación, nivel académico, tipo de relación laboral con la universidad, institución en la que se formaron, áreas de desarrollo y producción académica.

La planta académica debe estar integrada tanto de profesores de tiempo como de asignatura, los primeros garantizan el aprovechamiento de la capacidad académica institucional y de sostenibilidad así como el cumplimiento de estándares de calidad que se relacionan con la proporción de alumnos por profesor de tiempo completo, y los segundos van a dar la visión y experiencia externa de la institución al estudiante.

La integración de docentes a la institución se rige por la contratación de docentes considerando su formación académica y sus aportaciones profesionales y científicas de acuerdo con el programa de posgrado.

Una vez integrados los docentes, la consolidación es un proceso indispensable para garantizar una planta académica solvente. Para dicha consolidación se tienen estrategias para los académicos como son: de formación, superación y actualización así como reconocimientos, premios, estímulos otorgados por la propia institución o por su participación en actividades con otras instituciones. La evaluación docente permite retroalimentar a los profesores en las estrategias de formación y superación.

Para lograr la calidad del posgrado en la UIA, y siguiendo con el tema de los docentes, éstos se involucran en elementos como:

- Entradas y recursos: Pertinencia y suficiencia de la planta docente de los programas para garantizar la calidad de la formación.
- Procesos: Funciones y organización de la planta académica.

Cubriendo así los criterios de calidad de pertinencia, viabilidad, eficiencia, eficacia, efectividad y sostenibilidad y que en los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad se dan con los siguientes elementos:

- **Pertinencia:** Congruencia entre necesidades sociales, misión y estrategia institucional y departamental, el estado del arte actual del conocimiento en el área y los objetivos del programa. Con elementos a medir en que el docente facilita la respuesta del programa a dicha congruencia que involucra las necesidades del propio estudiante.
- **Viabilidad:** suficiencia, calidad y accesibilidad de los recursos necesarios para la adecuada operación del programa. Con elementos a medir entre los que está el de actores, específicamente la planta académica.
- **Eficiencia:** Congruencia entre los resultados y productos académicos, de investigación, difusión y económicos obtenidos por un programa y los recursos empleados para ello. Con elementos como: procesos de aprendizaje y enseñanza y funciones y organización de la planta académica.
- **Eficacia:** Congruencia entre los procesos realizados y el logro de objetivos observados a través de los productos obtenidos. Con elementos como producción académica de los profesores.
- **Efectividad:** Impacto del programa y sus egresados en el contexto social, científico y académico. Con elementos como el impacto de los productos académicos de los profesores.
- **Sostenibilidad:** Capacidad del programa para seguir generando productos académicos y económicos que garanticen su viabilidad en plazos establecidos. Con elementos como la capacidad de generar valor académico.

A partir de los elementos a evaluar, los que aquí se expusieron relacionados con docencia y los demás relacionados con otros ámbitos del posgrado, se desprenden los indicadores que permiten evaluar de manera integral el desempeño del posgrado e identificar los factores críticos que es necesario atender para lograr la mejora continua.

La evaluación docente es entonces importante en este modelo para el análisis de mejora continua en la evaluación de procesos y es motivo del siguiente capítulo.

6.4. Características del buen docente

Definir las características del buen docente permite conocer sobre que es lo que se busca en la evaluación docente, el perfil ideal del docente para la UIA, que es donde se lleva a cabo la presente investigación, se describió en el marco contextual y en este apartado se plantean algunas ideas de otros autores que se tienen sobre el tema con el fin de introducir hacia donde debe ir la evaluación de la práctica docente.

Usualmente y durante mucho tiempo la figura del docente se ha dado como el transmisor-reproductor del conocimiento, si cumple el programa y si sigue las normas de la institución. Su función primordial es la transmisión como eje central. Y sólo en algunas ocasiones se dice que el profesor fomenta en los alumnos el desarrollo de determinadas actitudes, habilidades académicas y de pensamiento de alto nivel o la adquisición de saberes y competencias profesionales complejas.

Cruz, Crispín y Caudillo (Rueda, Díaz Barriga, Díaz, 2001) plantean que el papel del profesor ha cambiado porque los objetivos educativos se han ido transformando y entonces lo que antes era ser un buen docente como transmisor del conocimiento, ya no aplica para los tiempos de hoy.

El profesor de hoy debe responder a las tendencias de globalización, crecimiento de medios de información y comunicación, y a los movimientos acelerados en la vida profesional, en la que se requiere de la formación de profesionistas capaces de adaptarse al cambio acelerado, ser íntegros y comprometidos con la sociedad.

Para esto, el profesor debe propiciar que los estudiantes desarrollen la capacidad de tener juicios valorativos que lo lleven a asumir los valores que le ayudarán a ser una persona más completa y responsable con la sociedad y el mundo.

Por su parte Zabalza (1990) considera que la práctica educativa debe entenderse como todas las actividades que ocurren en el aula, pero no deben reducirse sólo a este espacio, sino considerar el antes, que refiere a los procesos de planeación y el después que se caracteriza por los procesos de evaluación.

La práctica docente adopta diferentes formas y dependen de los pensamientos, juicios y decisiones de los maestros, así como de sus creencias, concepciones, actitudes y teorías

personales. Todo esto influye en las formas específicas en que se realizan las prácticas educativas de los maestros según Shavelson y Stern, 1981 (García B, 2003)

La concepción que tiene el profesor sobre la docencia influye directamente sobre su práctica. Y García, B. en 2003 hace una sinopsis de diferentes autores que opinan sobre el conocimiento que debe tener un profesor para su práctica docente:

“El conocimiento que tienen los profesores acerca del contenido conceptual de la materia de estudio y el conocimiento acerca de la enseñanza en general, la enseñanza de una disciplina en particular, y el conocimiento acerca de las características de los estudiantes, y de la forma como aprenden los mismos, tienen una influencia considerable en las prácticas de enseñanza de los maestros.

El conocimiento de los profesores ha sido definido por Calderhead (1996) en términos de: las proposiciones factuales y las comprensiones que se encuentran detrás de las acciones expertas de los maestros. Shulman (1990), uno de los investigadores más reconocidos en el campo del desarrollo profesional de los maestros, ha planteado tres diferentes tipos de conocimiento de los profesores que se encuentran vinculados a las características que adopta su práctica docente:

- 1) el conocimiento de la materia o conocimiento del contenido;*
- 2) el conocimiento sobre las estrategias de enseñanza o conocimiento pedagógico;*
- 3) el conocimiento sobre las estrategias particulares que se emplean para enseñar una asignatura particular o conocimiento del contenido pedagógico.*

Otros autores (Calderhead, 1996; Leinhardt, 1990) han planteado que los maestros cuentan con un cierto tipo de conocimiento práctico acerca de la enseñanza al que han denominado “artesanal”. Este conocimiento, tiene su origen básicamente en la experiencia personal y en el contacto con profesores expertos (Mercado, 1991).

Putnam y Borko (2000) plantean que el conocimiento pedagógico general abarca el conocimiento que los profesores tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y los aprendices. Los autores señalan que este conocimiento no se refiere específicamente al dominio de una asignatura particular.

Anderson y Burns (1989) señala que existen dos tipos de posturas pedagógicas que forman parte del conocimiento pedagógico general de los docentes: una de

más reciente facturación denominada “mediación cognitiva” y la más conocida por la mayor parte de los profesores denominada “acumulativo-receptiva”. La primera postura es característica de las propuestas de reforma educativa más recientes en la que se concibe al profesor como un mediador entre el conocimiento experto y el conocimiento del estudiante. La tarea fundamental del profesor dentro de esta postura es la de la creación de un ambiente de aprendizaje donde se promueva el aprendizaje significativo y la autorregulación del alumno. La mayor parte de los programas innovadores de formación del profesorado en América del Norte y Latinoamérica promueven la adquisición de conocimiento pedagógico, acorde con esta postura.

En relación con el conocimiento del contenido de la asignatura de estudio, Putnam y Borko (2000) señalan que las investigaciones han encontrado una relación estrecha entre el grado de comprensión de una asignatura por parte de los profesores, y la relevancia que otorgan a los aspectos conceptuales, la resolución de problemas y la indagación. Por contraposición, los profesores que cuentan con menos conocimientos sobre la asignatura, destacan más los hechos y los procedimientos (Carlsen, 1991; Fennema y Franke, 1992, en Putnam y Borko, 2000). Asimismo, diversos autores han señalado que para poder apoyar la comprensión, el razonamiento y la solución de problemas por parte de los estudiantes, los profesores requieren contar con un conocimiento y una comprensión de la asignatura mayor de lo que la mayoría de los profesores tienen.

Por lo que se refiere al conocimiento del contenido pedagógico, Shulman (1990) señala que éste comprende: las formas de representación y formulación de una asignatura particular que permiten que ésta sea comprensible para los demás, así como la comprensión por parte del profesor de las dificultades de aprendizaje o errores conceptuales que pueden enfrentar los estudiantes en dicha asignatura y las formas típicas en que ésta se enseña.”

Randi y Corno (2000, citados en Garcia y Loredó 2004), hacen una revisión muy amplia sobre los profesores y su enseñanza y plantean varias aproximaciones a la delimitación de la función docente, algunos estudios definen la labor de los maestros como un proceso dinámico, innovador y sensible a los contextos de enseñanza, ubicando a esta actividad como un arte, en esta línea Schön (1994), conceptualiza la práctica profesional de los maestros, como un proceso creativo, de reflexión sobre la acción que ejerce el profesor en los contextos donde ocurre la misma.

La docencia es una actividad compleja (Coll y Solé 2001 y Schoenfeld 1998) y algunos aspectos implicados en la misma son: que es una actividad *predefinida* ya que no se realiza en el vacío sino dentro de organizaciones que regulan y condicionan esta práctica, es un proceso *indeterminado* porque a pesar de que las tareas están definidas no todo puede preverse antes de ser realizado, es *multidimensional* con varios actores involucrados, tiene un factor de *simultaneidad* debido a que durante la clase intervienen muchas cosas, por lo que se convierte en *impredictible*.

Las razones que tiene un profesor para mejorar y querer su actividad docente o no, la menciona Hativa (2000), razones que se presentan como “el motor” de lo que puede impulsar o no a una buena docencia, estas son: las características personales del docente, su preparación disciplinar y pedagógica, su motivación para enseñar y las ideas y creencias sobre lo que es la enseñanza, el aprendizaje, así como su papel y el del alumno.

En esta línea de ideas, podemos citar algunas características que se han establecido para conocer la percepción del docente sobre algunos tópicos relacionados con su quehacer y la evaluación del mismo. Hernández (1995 en Guzmán JC 2005) plantea tres puntos que hacen al buen docente, los cuales deben coexistir simultáneamente, que son: el dominio de contenidos, la motivación docente y la habilidad comunicativa. Por lo que ser un buen docente implica la habilidad de enseñar un conocimiento disciplinario, estimular al alumno en el desarrollo del pensamiento y a solucionar problemas. (Garet, Porter, Desimone, Birman y Sik Yoon 2001 en Guzmán JC 2005).

Guzmán JC. (2005) agrega a estas otras características sobre lo que el profesor universitario debe tener como características para su práctica docente, tomadas de varias clasificaciones y propuestas por diferentes autores (Colomina y col, 2001; Coll y Solé, 2001; Carlos, 2003; Hativa, 2000), mismas que retomamos de forma condensada y que son susceptibles de ser consideradas como elementos a incorporar en procesos de evaluación docente:

El tener dominio disciplinar le permite ayudar al estudiante a vincular los nuevos conocimientos con los anteriores, el cual es básico e indispensable, siempre debe existir pero no es suficiente. Interpretar la conducta de los estudiantes para anticipar y prevenir el clima de la clase. Identificar la individualidad de los estudiantes y fomentar el respeto

con y entre ellos. Tener dominio pedagógico general que permita organizar la clase con diferentes estrategias y herramientas didácticas, incluyendo técnicas para el manejo de la clase. Unir la disciplina con lo pedagógico para organizar los contenidos y establecer objetivos y actividades específicas. Tener dominio curricular, claridad en la finalidad educativa, ubicarse en el contexto donde enseña, conocer a sus alumnos y cuál es su proceso de aprendizaje, adecuado conocimiento de sí mismo y confianza en sí mismo y en sus capacidades para organizar y ejecutar un curso.

Aguilar y Viniegra (Citados por Fresán 2000) plantean que aún persiste el docente dominante apoyado en los supuestos de que la reflexión y la crítica están ausentes, y esto debe cambiar, por lo tanto el profesor debe fomentar el aprendizaje mediante la construcción, el entender, la interpretación, y la selección, para generar, discriminar y proponer con un significado personal y de trascendencia social. El profesor debe propiciar un ambiente de libre expresión de ideas, mediante discusiones académicas con actitud de respeto y confianza en sí mismos.

Fomentar la capacidad de observar, escuchar y analizar respuestas, errores y comportamientos de alumnos. Debe tener una práctica flexible y adaptada a conocimientos de los alumnos manifestando compromiso con la formación de estudiantes, promoviendo la asesoría constante con diálogo, sugerencias para solucionar problemas, más NO dar la solución, así como tener actualización, dominio y manejo de información. Desde Colomina y cols. (2001) se propone que el profesor tiene una interacción establecida con el estudiante en torno a un contenido y una dimensión temporal, de tal forma que el proceso de aprendizaje se va construyendo.

El profesor de posgrado debe fomentar en el estudiante la autocrítica, analizar su práctica profesional y cuestionar su entorno (Fresán 2000), esta misma autora destaca de manera original como uno de los cometidos centrales del profesor de posgrado, el lograr en sus estudiantes la independencia intelectual.

Con esto tenemos que no sólo el conocimiento sobre la disciplina es importante sino el cómo se dan las condiciones con el estudiante por parte del profesor para que el aprendizaje se logre. Y que cada profesor de acuerdo a su propio conocimiento sobre la materia y sobre las estrategias de enseñanza va a intervenir en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Y estos conocimientos del profesor se traducen en su práctica docente y es ésta la que se tiene que evaluar como indicador de calidad en las instituciones.

Por otro lado, el National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) de Estados Unidos, que es una instancia fundada en 1986 con la misión de mantener los más altos y rigurosos estándares de lo que un profesor debe ser, y que, entre otras cosas, certifica en estos estándares a los profesores que así lo desean, considera acciones de un buen profesor como: conocimiento del tema, que aplica técnicas educativas y evalúa el aprendizaje de su alumno, tiene conocimiento de desarrollo humano, manejo de diferentes escenarios ambientales, crea interés del alumno por su clase, ponen la información viable para el estudiante, monitorea el aprendizaje de alumno, entre otras, y como se puede apreciar coinciden con los otros autores. Estas características han servido para establecer los criterios a evaluar en el docente.

VII Evaluación de la docencia

Como se ha estado diciendo, se ha vuelto importante evaluar la práctica del docente en el nivel de posgrado como parte de la calidad educativa. Si se plantea la calidad educativa con un modelo enfocado como un sistema integrado por múltiples insumos, procesos y producto o productos, que en este caso es el egresado de posgrado, es necesario que se evalúe cada uno de los elementos que forman parte de este sistema. Siendo uno de estos el docente y por tanto su desempeño. Por lo que evaluar la práctica docente en posgrado contribuye a asegurar esta calidad en la educación superior como se ha estado mencionando a lo largo de este documento.

Ardoino (2000) plantea que la evaluación docente como juzgar, poniendo en juego uno o varios valores, comparando entre elementos diferentes. Las evaluaciones hoy en día se han institucionalizado para fines de control social por un lado y como indicadores de productividad, relacionada con aptitudes, capacidades, tendencias, competencias y aprendizajes anteriores. Quedando así con dos fines heterogéneos entre sí, una como control administrativo y la otra de mejoramiento. Sugiere no se confundan entre sí.

Por otro lado, el papel que se espera del profesor ha cambiado, porque los objetivos educativos se han transformado, así, antes se esperaba que el profesor fuera capaz de impartir una buena cátedra y transmitir sus conocimientos de una manera clara. Ahora se espera que el profesor diseñe estrategias para que los estudiantes aprendan a plantear y resolver problemas, a pensar en forma crítica y a ser creativos (Crispín 1998).

Para hablar de evaluar la práctica docente primero hay que definir el concepto de práctica que Villoro en 1987 (Bazdresch 2000) plantea como la acción dirigida por fines conscientes. Se refiere a la actividad intencional no a acciones instintivas. Acciones donde se manifiesta un comportamiento observable por cualquiera. No abarca actos mentales, internos.

Carr en 1996 (Bazdresch 2000) habla de práctica educativa como una diversidad de significados y más bien se refiere a prácticas educativas y trata de dar sus definiciones a partir de conclusiones como el definir como práctica contrario a teoría, y desde la filosofía de Aristóteles establece que “práctica se refiere a una forma de vida característica dedicada a la búsqueda del bien humano”. Otra conclusión que Carr hace es la distinción en el contexto aristotélico entre praxis y poiesis. Esta última se refiere a la “acción

material” que consiste en hacer realidad un producto específico conociendo desde antes el fin de la acción, a diferencia de la praxis que busca producir un bien moralmente valioso. No puede materializarse, sólo “hacerse”. Entonces la práctica para Carr busca elevar el saber práctico, hacer las tareas intencionales a nivel de la conciencia reflexiva mediante el razonamiento crítico. Y al referirse a la

práctica educativa como la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del bien que consigue. Acciones observables que educan.

De ahí que surge de la práctica educativa, la práctica docente, es decir ¿Qué hace aquél que educa?

Si educar supone un acto intencional del sujeto que va de lo no educado a lo educado (Bazdresch 2000), depende de la persona que se educa, el hacerlo o no. No de otras personas como sería el maestro. Pero éste sí puede intervenir directamente para bien o para mal en el proceso del educando. De ahí la importancia de tomarse en cuenta cuando se trata de prácticas educativas.

La práctica docente es entonces una práctica intencional que implica las acciones que va a realizar el profesor para “facilitar” que el educando se eduque. Acciones como la reflexión sobre el propio quehacer del profesor, desde la propia descripción de la práctica docente hasta el impacto que pueda tener sobre el estudiante tal o cual acción. El docente debe identificar situaciones que puede enfrentar a la hora de su práctica como es el tipo de grupo de estudiantes que va a tener, las implicaciones administrativas que tiene la institución donde labora, las inquietudes de los mismos estudiantes que en ocasiones obligan a transformar lo preparado por el profesor.

La evaluación de la práctica docente es parte importante de la evaluación educativa ya que el docente junto con estudiantes, programas, metodología, clima escolar y materiales didácticos es agente del proceso educativo y por tanto es importante que se lleve a cabo y que sea de forma continua.

Stufflebeam plantea que

[...] el objetivo de la evaluación educativa es mejorar la enseñanza. La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información válida

y confiable acerca del valor o mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para tomar las decisiones, solucionar problemas y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Crispín 1998 : 39)

La evaluación de la práctica docente debe tomar en cuenta el contexto institucional, que determina el modelo educativo desde el cual será evaluado el profesor y la historia propia del mismo. Depende de lo que se espera de la persona como profesor ante el grupo. Las características del profesor son diferentes dando lugar a diversos estilos de práctica docente. La clave está en que la práctica del profesor vaya de acuerdo con las características del docente, según el modelo educativo vigente en la Institución donde esté impartiendo clases.

La evaluación de la docencia deberá comprender aspectos básicos de la labor del profesor como su interacción con los estudiantes, planeación y organización, metodología de enseñanza – aprendizaje, formas de evaluar y retroalimentar al estudiante y conocimiento de la materia (Crispín 1998).

Para analizar la práctica docente y ver que todos estos puntos aquí mencionados se cubran puede hacerlo el propio docente y el observador que en un momento dado va a evaluarlo.

Los puntos a seguir según lo descrito por Bazdresch (2000), basado en los conceptos desarrollados por Bruner para identificar lo que el docente hace, cómo lo hace y que produce, son:

- Describir lo que se hace tal cual aparece en la conciencia inmediata.
- Analizar la descripción.
- Identificar las mediaciones. Esto es por medio de la reflexión, identificar lo que se hizo, cómo se hizo, las razones por las que se hicieron.
- Distinguir las acciones intencionadas objetivas y tratar de analizarlas.

- Reconocer en la práctica, la intención y los supuestos. Que es lo que se busca hacer y que es lo que se hace probablemente inconscientemente y que se da por hecho que siempre se hacen.
- Reconocer elementos que componen la práctica, por qué esos elementos y no otros, ya que es lo que hace particular a la práctica específica que el profesor lleva a cabo.
- Distinguir las acciones que son intencionales e indispensables para el proceso y aquellas que son trámite.
- La distinción de las acciones que van a permitir descubrir y valorar la importancia para conseguir hechos educativos de las acciones propiamente congruentes con la intención.
- Recuperar la historia personal-social. La historia de las decisiones que llevaron a planear y realizar las acciones de la práctica educativa.

El dominio disciplinar, el dominio pedagógico, el vínculo entre lo disciplinar la aplicación de los contenidos y el dominio curricular entre otros son elementos de la práctica docente que se deben incorporar en los procesos de evaluación docente, con el propósito de contar con categorías que sirvan como referentes que puedan ser observables y valoradas por el alumno, coordinadores de área y por el mismo docente al momento de realizar la evaluación docente.

De acuerdo a Rueda (2006) la construcción de los instrumentos de evaluación de la práctica docente se vuelve complejo, desde que la docencia en sí es compleja. Y además se deben considerar aspectos como las teorías sobre el aprendizaje que está trabajando el docente, de acuerdo a ellas cuál es el papel del docente y del estudiante, el tipo de "clase" en que se enseña y aprende como sería: clase, seminarios, laboratorios, prácticas de campo o clínicas; y el área del conocimiento implicada como física, matemáticas, artes, humanidades, salud.

Se recomienda que para la construcción de instrumentos se involucren expertos, los mismos docentes y los estudiantes. Esto por las aportaciones que pueden hacer y al estar involucrados aceptarán la evaluación con mayor facilidad. La información e ideas que puedan aportar como actores son insustituibles.

Para evaluar la docencia es necesario utilizar diferentes métodos e instrumentos y obtener la información de diferentes fuentes para lograr así una evaluación integral y más completa que refleje con mayor confiabilidad el comportamiento del profesor ante sus estudiantes. Ya que si se utiliza únicamente un instrumento, se corre el riesgo de que la evaluación sea sesgada hacia un solo lado.

Una vez revisado lo que dicen varios autores, se puede concluir que en general, el instrumento que más se utiliza para la evaluación de la práctica docente es el cuestionario de opinión de los alumnos, por su sencilla instrumentación. Sin embargo, cuando se diseña se debe tener en cuenta que sea válido para los docentes de la Institución y que realmente trate de reflejar lo que se vive en el aula.

Además del cuestionario de opinión de los alumnos, existen otros instrumentos de evaluación de la práctica docente que en conjunto pueden dar una mejor evaluación. Estos son: la autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación externa.

Una vez realizada la evaluación, el docente debe conocer los resultados. Lo importante de la evaluación, que va a tener un impacto sobre la práctica docente, es que exista la retroalimentación, que los resultados permitan al docente reafirmar o en su caso mejorar su práctica.

La evaluación de la práctica docente debe contemplar las diferentes áreas que implica la docencia con la finalidad de tener retroalimentación en todos y cada uno de los apartados que la conforman. Una vez realizada la evaluación, es muy importante que el docente conozca sus resultados y los tome para reflexionarlos, reafirme sus buenas prácticas, y modifique las que no salieron favorables.

VIII. Metodología de la investigación:

Este estudio fue de carácter exploratorio ya que buscó ver cual era la opinión tanto de docentes como de estudiantes de posgrado sobre la práctica docente y la evaluación de la misma en la UIA, transversal pues fue con la recolección de datos en un solo momento, con dos fases metodológicas, la primera de ellas de corte cualitativo, con una entrevista a profesores del posgrado bien evaluados por la universidad, y la segunda cuantitativa, con la aplicación de cuestionarios a profesores y estudiantes sobre su opinión acerca de la forma actual de evaluar la práctica docente en el posgrado y un inventario de conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente.

8.1 Población de estudio

La población de estudio en este trabajo fueron los profesores de tiempo completo y asignatura y los estudiantes del posgrado de la Universidad Iberoamericana.

El estudio comprendió tres partes que se caracterizarán en los siguientes apartados. Para determinar la muestra a quien se realizó cada una de ellas (la entrevista directa, aplicación de cuestionarios e inventarios sobre práctica docente) se utilizaron las siguientes fuentes de información:

- La base de datos de profesores y estudiantes de posgrado UIA, solicitándola a la Dirección de posgrado de la UIA. De profesores para conocer número, nombres, lugar donde impartían clase y de estudiantes para su localización para la aplicación de cuestionarios e inventarios.
- La relación de los resultados de las evaluaciones SEPE-1 del 2007 de dichos profesores.
- La base de datos de profesores reconocidos por la UIA como un grupo de los mejores docentes de asignatura y metodología para la selección de los mismos en “Reconoce la Ibero a sus mejores profesores de asignatura”. Revista Comunidad Ibero No. 25 8 de enero 2007.

De estas fuentes se obtuvo la muestra de acuerdo a las características expuestas en la tabla 1.

Tabla 1. Características de la muestra para aplicación de entrevista, cuestionario e inventario de prácticas docentes para ser evaluadas.

Entrevista	Cuestionario e Inventario de prácticas docentes	
Profesores	Profesores	Estudiantes
19 16 de tiempo completo 3 de asignatura	36	72
Criterios de inclusión		
<ul style="list-style-type: none"> • Del posgrado UIA • Profesores de tiempo evaluados por arriba del percentil 85 en calificación del SEPE-1 • Profesores de asignatura que recibieron estímulo por ser de los mejor evaluados en 2007. • Que accedieran a ser entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Del posgrado UIA • Activos durante el periodo que se realizó el estudio: otoño 2007 • Que accedieran a llenar el cuestionario y el inventario de prácticas docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Del posgrado UIA • Activos durante el periodo que se realizó el estudio: otoño 2007 • Que accedieran a llenar el cuestionario y el inventario de prácticas docentes.
Criterios de exclusión		
<ul style="list-style-type: none"> • Que no estuvieran impartiendo clases en el posgrado de la UIA • Profesores que no fueran evaluados como de los mejores por la UIA • Que no accedieran a ser entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que no estuvieran dando clases en el posgrado de la UIA cuando se aplicó el cuestionario y el inventario de prácticas docentes. • Que no accedieran a llenar el cuestionario o el inventario de prácticas docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que no estuvieran estudiando el posgrado en UIA cuando se aplicó el cuestionario y el inventario de prácticas docentes. • Que no accedieran a llenar el cuestionario o el inventario de prácticas docentes.

El tamaño de la muestra para cada una de las partes de este estudio fue a conveniencia ya que dependía de que profesores de los mejor evaluados por la UIA accedieran a ser entrevistados como que profesores que estaban impartiendo clases en posgrado accedieran a contestar el cuestionario e inventario de conductas de la práctica docente y que estudiantes del posgrado accedieran a contestar el cuestionario e inventario durante un periodo comprendido de otoño 2007 a primavera 2008.

8.2 Entrevista a docentes

Las entrevistas a profesores del posgrado bien evaluados constaron de la realización de entrevistas estructuradas, mediante una guía de entrevista (anexo 2) que se elaboró en función de lo que se quería preguntar a los profesores. A partir de las fuentes de información, se seleccionó una muestra tanto de profesores de asignatura como de tiempo completo de posgrado de la UIA reconocidos como bien evaluados en 2007, para la selección de los profesores entrevistados de tiempo completo se tomó en cuenta que

se encontraran ubicados arriba del percentil 85 en calificación del SEPE-1; mientras que para la elección de los profesores de asignatura, se tomó en cuenta el listado de docentes de posgrado que recibieron estímulo por ser de los mejor evaluados en 2007.

El segundo elemento para definir la muestra, tanto para profesores de tiempo completo como de asignatura, fue que accedieran a ser entrevistados. La entrevista se realizó en su cubículo o lugar y hora definida por ellos, quedando en 19 los profesores participantes de 38 que se encuentran en los percentiles más altos de dicha evaluación y de un total de 219 que cubren los 30 programas de posgrado ofrecidos por la institución. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de una hora y se realizaron con plena disposición de los profesores, que además manifestaron su deseo de colaborar en la mejora del actual proceso de evaluación docente de posgrado.

La entrevista tuvo el objetivo de detectar aquellas prácticas comunes que los identifican ante los alumnos como buenos docentes, y cuál es la percepción que tienen sobre su propia práctica. Así como conocer su apreciación sobre el proceso de evaluación de la docencia que lleva a cabo la Universidad. También se quiso fomentar el disponer de un espacio participativo, que permitió obtener información de primera mano para revalorar la opinión del docente y generar una propuesta de evaluación docente conjunta, que recupere la función central de retroalimentación y se enfoque a su mejora.

Las entrevistas se desarrollaron en un ambiente que favoreció conversaciones abiertas, en las que los profesores expresaron sus opiniones, argumentos y posturas en torno a los tópicos de interés; esto permitió obtener mayor información.

La estructura de la entrevista consideró categorías relacionadas con la experiencia del docente en torno a las vivencias y pensamientos surgidos a partir de la evaluación docente en el posgrado y las propuestas para mejorarla. Estas categorías fueron: datos generales, docencia, planeación, conducción de la clase, evaluación en la clase, relación con los alumnos, evaluación docente y preguntas sobre su propia definición de aprendizaje, alumno y profesor, además de los consejos que daría a otros profesores para tener una buena práctica docente.

Una vez en la cita con el docente para hacer la entrevista, se pidió autorización al profesor para grabar dicha entrevista y posteriormente se transcribió.

A partir de la transcripción, se preparó para el análisis de la información, una tabla de identificación con los datos generales de cada profesor entrevistado (nombre, lugar, fecha de la entrevista, área para la que trabaja, rango o categoría, formación profesional, sexo, edad, teléfonos, correo electrónico) y se hizo una tabla de información por reactivo de pregunta del guión de la entrevista. En la que se ponía cada reactivo y en seguida todas las respuestas dadas por los profesores en las diferentes entrevistas, identificando en una columna del lado izquierdo el nombre de la persona que había dicho cada respuesta.

Posteriormente se hizo un análisis por categoría, obteniendo información que permitió conocer la apreciación del docente respecto a los procesos de evaluación, así como caracterizar las prácticas que estos profesores tienen en común.

Esta aproximación cualitativa dio por resultado un mayor acercamiento a la situación existente en torno a la evaluación de la docencia en posgrado, teniendo contacto directo con los docentes.

8.3 Cuestionario aplicado a docentes y estudiantes

La fase cuantitativa se realizó con un cuestionario que se cubrió con la aplicación de dos instrumentos uno a profesores y otro a estudiantes de posgrado, se buscó cubrir el mayor número de los posgrados que imparte la UIA, 19 de 30. A partir de la base de datos de profesores y estudiantes de posgrado UIA, se identificó en qué salón estaban dando clases los profesores y se les pidió que contestaran el cuestionario y se les pidió permiso para dar el cuestionario a los alumnos para que lo contestaran y en una clase posterior pasar a recogerlos formatos contestados. Por otro lado se entregaron cuestionarios a los profesores de tiempo en la UIA que impartieran clases de posgrado directamente a través del departamento al que estaban adscritos en la universidad. Posteriormente se recogieron. Se incluyeron en el estudio sólo aquéllos que respondieron ya que hubo cuestionarios que nunca se regresaron contestados.

El cuestionario fue para profesores y estudiantes de posgrado, diferenciado entre sí. El de profesores (anexo 3) constó de preguntas abiertas (10) y preguntas cerradas (24), siendo un total de 34 preguntas; y el de estudiantes (anexo 4) también de preguntas abiertas (9) y preguntas cerradas (10), con un total de 19 preguntas. Ambos contenían las categorías de:

- Características generales para descripción de población.

A profesores se les pedían datos del posgrado en que imparten clases, si eran profesores de tiempo completo o de asignatura, su formación profesional, género, edad.

A estudiantes se les pidieron datos sobre el posgrado que estaban estudiando, avance del mismo, licenciatura y universidad de procedencia, género y edad.

- Experiencia y práctica docente para profesores y experiencia como estudiante para los alumnos.

A profesores: tiempo de experiencia tanto profesional como docente, tipo de materias que imparte, niveles educativos en que ha impartido clases, tiempo de dar clases en posgrado, universidades en las que imparte clases, motivos por los que llegó a ser docente, si contaba con formación o preparación pedagógica para ser docente, si podría caracterizar su estilo docente, tiempo dedicado a la preparación de sus clases, estructura de su clase.

A estudiantes se les preguntó sobre el tipo de materias que cursaba, las razones por las que estaba estudiando el posgrado, tiempo dedicado a la preparación de su clase a la semana en términos de tareas, y lecturas previas a la clase, descripción de la estructura de las clases que tenía.

- Una categoría sobre evaluación docente en la que se hicieron preguntas acerca de su posición ante la evaluación docente que realiza la universidad. Se analizó el formato del SEPE 1 para de ahí derivar las preguntas de opinión sobre el mismo.

Con preguntas para profesores sobre si habían tenido alguna inducción a la Universidad cuando fue contratado, si se le comunicó que sería evaluado y cómo sería la misma, si conocía el instrumento con el que era evaluado por los estudiantes, su opinión acerca de la forma de evaluar en la UIA, y preguntas directas sobre el instrumento SEPE 1 de posgrado, se le pidieron datos sobre lo que hace con los resultados de su evaluación, si consideraba que debía haber preguntas por área disciplinar.

Para los estudiantes se les preguntó sobre la evaluación docente, si conocían que iban a evaluar a sus profesores, cómo los evalúan, su opinión sobre la forma de evaluar al docente en la UIA, su opinión sobre el instrumento SEPE1 de posgrado, si este instrumento refleja las acciones del profesor en el aula, lo que es para el estudiante un buen docente, su opinión sobre cómo se debería evaluar la práctica docente, si consideraba que debía haber preguntas por área disciplinar.

Una vez teniendo los cuestionarios, se analizó la relación entre las respuestas de profesores y las de los estudiantes.

8.4 Inventario de conductas aplicado a docentes y estudiantes

Como parte de la fase cuantitativa se realizó también un inventario de conductas de la práctica docente factibles de ser evaluadas.

Para hacer el inventario de conductas de la práctica docente factibles de ser evaluadas se revisaron los instrumentos de la UIA así como los listados de conductas de la práctica docente a evaluar que están en la literatura especializada (Loredo y Grijalva,2000; Fresán, 2000; Serrano, 2002; Vargas, 2000; Rueda, 2006) , se estableció una lista y se agruparon por categorías seleccionando las que quedarían como parte del inventario para facilitar la opinión tanto del docente como del estudiante sobre lo que consideraran importante evaluar en lugar de hacerles preguntas abiertas y después categorizar sus respuestas.

El inventario resultante fue el mismo para profesores y para estudiantes. Se organizó en 8 categorías como: planeación (5), competencias profesionales (12), estrategias didácticas (19), comunicación (7), evaluación del aprendizaje (7), elemento ético o de valores (7), curso investigación (8), valoración global (8), haciendo un total de 73 ítems. En las tablas 2 a la 9 se observan las conductas a ser evaluables resultantes por categoría. (Anexo 5)

Tabla 2. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Categoría: Planeación.

No.	Habilidad y esfuerzo del profesor en materia de preparación del curso. <i>El docente:</i>
1	Muestra una preparación y organización sólida de cada clase
2	Al inicio del curso, comunica claramente el programa de la materia (Propósito y objetivos del curso, contenidos, organización, criterios de evaluación, referencias bibliográficas y/o de consulta electrónica).
3	Presenta contenidos congruentes con los objetivos del curso.
4	Proporciona bibliografía adecuada y actualizada en función de los objetivos del curso.
5	Da a conocer desde el inicio la forma como evaluará.

**Tabla 3. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente.
Categoría: Competencias profesionales.**

No.	Atributos de personalidad, características del maestro como profesionista. <i>El docente:</i>
1	Demuestra saber utilizar recursos didácticos (textos, multimedia, software, mapas, modelos, video, páginas Web, material de laboratorio, etc.) como buen apoyo para el aprendizaje de la materia
2	Contrasta las implicaciones de distintos enfoques o teorías.
3	Relaciona el contenido del curso con otras materias del plan de estudios y/o con el quehacer profesional.
4	Se preocupa que el estudiante comprenda los temas del curso y sean capaces de aplicar los conocimientos a problemas distintos a los utilizados en las clases.
5	Demuestra un conocimiento sólido de la materia.
6	Presenta y resuelve ejemplos acordes con los temas.
7	Enfatiza los aspectos importantes del curso.
8	Presenta los fundamentos teóricos o metodológicos de los contenidos desarrollados en clase.
9	Imparte el curso manteniendo el nivel académico de posgrado
10	Cumple con el programa establecido al inicio del curso.
11	Establece una clara diferenciación entre sus puntos de vista y los puntos de vista de los autores
12	Demuestra conocimiento actualizado de la materia.

**Tabla 4. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente.
Categoría: Estrategias didácticas.**

No.	Efectividad del docente para que sus alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes relevantes. <i>El docente:</i>
1	Inicia el curso compartiendo con los estudiantes las expectativas que éstos tienen de la asignatura
2	Atiende adecuadamente a los comentarios y cuestionamientos de los estudiantes
3	Promueve el aprendizaje reflexivo.
4	Expone y explica claramente. Utiliza ejemplos que ayudan a comprender con claridad los diversos contenidos.
5	Motiva al estudiante para que éste aprenda
6	Motiva la participación de los alumnos (a través de preguntas, discusiones, trabajo en equipo u otras acciones).
7	Promueve en los estudiantes la investigación y/o consulta de otras fuentes para apoyar los contenidos de su materia.
8	Incorpora actividades de aprendizaje (tareas, prácticas de laboratorio, talleres, etc.) para la comprensión de los temas.
9	Utiliza adecuadamente los recursos didácticos disponibles (pizarrón, impresos, medios audiovisuales e informáticos o prototipos, etc.)
10	Es exigente con sus alumnos (solicita calidad en todas las actividades de enseñanza-aprendizaje).
11	Promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento (análisis, creatividad, valoración crítica y solución de problemas).
12	Motiva y estimula a buscar, seleccionar e integrar información adicional a la revisada en clase
13	Comparte lo que ha hecho o trabajado en investigación y en el trabajo profesional para promover el aprendizaje.
14	Promueve que el estudiante conozca y maneje temas relacionados con el ejercicio de sus actividades profesionales.
15	Promueve que el alumno desarrolle sus capacidades de argumentar para sustentar sus puntos de vista.
16	Promueve el desarrollo de la capacidad creativa o de innovación.
17	Promueve que los estudiantes piensen por sí mismos.
18	Se expresa con claridad
19	Sintetiza y resalta los puntos principales

**Tabla 5. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente.
Categoría: Comunicación.**

No.	Habilidades del docente para interactuar positivamente con los alumnos. <i>El docente:</i>
1	Favorece un clima agradable de participación, respeto y confianza en la clase
2	Favorece los debates y orienta la discusión permitiendo que se llegue a conclusiones sobre el tema, sin imponer su opinión o conocimientos.
3	Escucha los puntos de vista de los estudiantes
4	Responde a las preguntas y dudas del alumno con precisión
5	Muestra una disposición abierta a discutir individualmente los proyectos dentro y fuera del horario programado para el curso.
6	Promueve que los estudiantes expresaran sus ideas y cuestionamientos.
7	Pone atención y responde a las preguntas u opiniones de los estudiantes

**Tabla 6. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente.
Categoría: Evaluación del aprendizaje.**

No.	Oportunidad, coherencia y justicia en la forma de evaluar el aprendizaje. <i>El docente:</i>
1	Aplica los criterios de evaluación previstos en el programa de estudios.
2	Es congruente al evaluar el aprendizaje, conforme los objetivos del programa
3	Evalúa (tareas, trabajos, exposiciones) y comunica con oportunidad los resultados de las evaluaciones señalando los errores cometidos y discutiendo con el alumno la forma adecuada de superarlos.
4	Fomenta que el estudiante se autoevalúe
5	Utiliza los resultados de los exámenes como retroalimentación para mejorar el aprendizaje.
6	Es justo al asignar calificación.
7	Corrige o comenta mis tareas, trabajos o exámenes, lo que es útil para mi aprendizaje.

**Tabla 7. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente.
Categoría: Elemento ético o de valores.**

No.	Integración del profesor con los objetivos formativos de la universidad y apreciación de su comportamiento ético en el aula y fuera de ella. <i>El docente:</i>
1	Tiene actitud de respeto y consideración hacia la participación de los estudiantes para que estos se sientan seguros al exponer sus conocimientos y argumentar sus ideas.
2	Promueve y muestra congruencia con los valores universales y profesionales.
3	Permite decidir libremente sobre la forma de presentación de los seminarios y trabajos, fijando exclusivamente los términos temporales.
4	Acepta las críticas y las sugerencias para mejorar el ambiente de aprendizaje cuando los estudiantes no están de acuerdo con la forma de trabajo.
5	Es respetuoso en su trato con los estudiantes.

Tabla 8. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Categoría: Curso investigación.

No.	El trabajo desarrollado por el docente para formar en investigación. <i>El docente:</i>
1	Define posibles problemas de investigación
2	Promueve la realización de actividades dirigidas a plantear problemas de investigación
3	Comenta las posibles metodologías por seguir de acuerdo con los problemas de investigación planteados
4	Recomienda lecturas pertinentes para iniciar el trabajo de investigación del estudiante
5	Ayuda a seleccionar lecturas apropiadas para la investigación
6	Encomienda trabajos y tareas que permiten a los estudiantes adquirir una experiencia importante en el trabajo de investigación.
7	Promueve que el estudiante desarrolle su capacidad de investigar o de plantear y resolver problemas.
8	Estimula a los estudiantes a presentar sus trabajos en foros o eventos distintos al de la clase.

Tabla 9. Conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Categoría: Valoración global.

No.	De manera general las actividades y planteamientos desarrollados en el aula. <i>El docente:</i>
1	Recomendaría a otros estudiantes cursar esta materia con este profesor
2	Las tareas y actividades programadas contribuyeron al aprendizaje y dominio del contenido o habilidad
3	Los materiales utilizados y las actividades de aprendizaje diseñadas en el curso apoyaron en el logro de los objetivos de aprendizaje
4	El desempeño de mi profesor/a a lo largo del curso fue:
5	En relación con lo que aprendí en este curso me siento:
6	Aprendí algo valioso en este curso
7	Me gustaría tomar otros cursos con este profesor
8	Realizó la clase de manera que me ayudó a aprender.

Este inventario sirvió para que identificaran y jerarquizaran cada una de las conductas para conocer su opinión de si debía ser evaluada o no. Se pidió que evaluaran la importancia de cada conducta para ser incluida en la evaluación docente pidiéndoles que lo hicieran mediante una escala ordinaria de 4 al 10, siendo “4” para aquella conducta que no es importante de ser evaluada, y “10” si la conducta es muy importante para ser considerada dentro de un instrumento de evaluación, o cualquiera de los puntos intermedios según considerara en la escala. Se consideró que aquellas prácticas con calificación de 8, 9 o 10 serían deseables de ser evaluadas y las que tenían calificación de 4, 5 o 6 no serían importantes para ser consideradas dentro de un instrumento de evaluación de conductas docentes. Quedando el 7 como una calificación intermedia entre ambos grupos y que no se consideraría como conducta importante de ser evaluada.

Este inventario se aplicó tanto a profesores como estudiantes de posgrado de forma simultánea con el cuestionario siendo así la misma muestra para ambos instrumentos tal y como se describe en el apartado anterior.

Al finalizar la aplicación de estos dos instrumentos, se organizaron y sistematizaron, en el caso de las preguntas abiertas se transcribieron las respuestas de los informantes agrupándolas por categorías para poder asignarles un código, las preguntas cerradas se codificaron, posteriormente se diseñó una base de datos en el programa SPSS para capturar las respuestas obtenidas, obteniendo 122 variables de profesores y 99 de estudiantes.

Una vez teniendo la base de datos de los dos instrumentos, se hizo un análisis de frecuencia y comparación de resultados entre las respuestas de profesores y estudiantes.

En el caso del inventario de conductas de práctica docente, para determinar cuáles serían las conductas importantes a evaluar, sólo se consideraron los porcentajes que se agruparon en el rango del 50 al 89 % que cayeron en escala de 8, 9 y 10, y en resultados es lo que se va a poder apreciar.

IX. Análisis e interpretación de resultados

En este capítulo se presentan los resultados del estudio siguiendo el orden en que se dio la metodología de tal forma que están primero descritos los resultados obtenidos de la entrevista realizada a profesores de posgrado que estuvieron dentro del grupo de docentes mejor evaluados por la Universidad Iberoamericana, en el siguiente apartado los resultados del cuestionario aplicado a profesores y estudiantes del posgrado y por último los resultados sobre las conductas docentes susceptibles de ser evaluadas según los profesores y los estudiantes y cuales fueron aquellas en las que coincidieron. En cada uno de los apartados se describe cómo es que se realizó el análisis de resultados y se incluye la interpretación que se dio a los mismos.

9.1 Resultados de la entrevista a docentes

Los diecinueve profesores de posgrado entrevistados entre septiembre de 2007 y abril de 2008, imparten clases en los posgrados de administración, arquitectura, contaduría, derecho, diseño, economía, investigación y desarrollo educativo, química y sistemas. Doce son mujeres y siete hombres; el promedio de edad es de cuarenta y ocho años.

Dieciséis profesores son de tiempo completo, tres de ellos desempeñan el puesto de coordinador del posgrado al cual pertenecen y cuentan con un promedio de treinta años de experiencia profesional. Con un amplio conocimiento en el área de sus actividades profesionales en el sector productivo, tanto público como privado, lo que les permite compartir experiencias reales con sus estudiantes. Y tres profesores son de asignatura.

Como parte del ambiente en el cual se desarrollaron cada una de la entrevistas, podemos identificar que cada profesor presenta un caracterización ó un estilo de vestir, postura, léxico, conducta y contexto o ambientación de su lugar de trabajo acorde con el área dentro en la cual se encuentra adscrito en la cual se desarrolla profesional y académicamente, sin que esto los encasille en algún estereotipo.

A continuación se describen los resultados que se obtuvieron en cada una de las categorías de la entrevista.

9.1.1 Caracterización de la muestra

La primera parte de la entrevista tuvo el propósito de caracterizar la muestra, de los 19 profesores participantes la mayoría tienen 40 o más años de edad, la mayoría de ellos tienen grado de doctor y el resto grado de maestro; pero ya se encuentran cursando estudios de doctorado.

Cuando se preguntó sobre su experiencia docente, la mayoría de los profesores respondió contar con más de 7 años de experiencia como docentes de posgrado.

9.1.2 Formación pedagógica

Al momento de preguntarles si *¿han tenido formación o preparación pedagógica para ser docente?*, La mayoría de los profesores contestaron que carecían de formación pedagógica, su saber lo adquirieron esencialmente a través de la práctica o de forma autodidacta. Los docentes que dijeron haber recibido algún curso de capacitación pedagógica manifestaron que éstos no han sido significativos en el desarrollo de su labor docente; pero les ayudó proporcionándoles información sobre el control de grupo, la dimensión del papel del profesor a nivel filosófico, *“reconocer que las personas aprendemos de forma distinta”*. También mencionaron que lo más valioso de este tipo de cursos y actividades es la oportunidad de compartir con sus compañeros, sean o no de la misma área, experiencias en el manejo de temas, de grupo y en cuanto a errores cometidos, poder compartir con otros docentes experiencias vividas en el aula en general, este intercambio de información y experiencias son la razón por la que recomiendan los cursos, no por el aprendizaje didáctico en sí.

Si bien su formación pedagógica es autodidacta, explican que esto les permitió reconocer que los alumnos son personas con sentimientos, diferentes entre sí y que por lo tanto, al interior del grupo se presentan diversas necesidades y formas de aprendizaje (Rompelman, 2002).

9.1.3 Trayectoria académica de los entrevistados

Los entrevistados cuentan con estudios de licenciatura y maestría, acordes al programa de posgrado donde se desarrollan como docentes; pocos cursaron estudios de posgrado diferentes a su licenciatura; pero nunca ajenos a su actual quehacer docente. Por otro

lado, tienen amplia experiencia docente, con dieciocho años promedio de llevarlo a cabo, y como profesores de posgrado, un promedio de siete años.

Todos imparten clase en licenciatura y posgrado. Algunos incursionaron en la docencia desde otros niveles, por lo que su experiencia frente a grupo resulta versátil y dinámica. La mayoría trabaja materias de corte teórico y teórico-práctico. Asimismo, impartieron o imparten clases en otra universidad, casi siempre privada, pero también hay quienes lo hacen en instituciones públicas y privadas simultáneamente.

Su incorporación a la docencia se debió básicamente a la invitación de algún profesor o coordinador de área, a la propia iniciativa una vez concluidos sus estudios de licenciatura, al contacto con las universidades que tuvo como profesional del sector productivo o a la convivencia con la comunidad universitaria. Algunos profesores expresaron que les “llama la atención la parte académica” o que les “gusta la docencia porque es una oportunidad de retribuir su formación”.

De manera general, estos profesores imparten ciertas materias en el posgrado porque ellos las seleccionaron o porque se las propusieron de acuerdo con su perfil profesional. En algunos casos, ser los coordinadores del posgrado y haber contribuido en el diseño del programa del mismo, les da oportunidad de ubicar las materias que desean impartir.

Una vez que los profesores tienen la carátula y el programa de la asignatura, seleccionan los temas más importantes para asignarles las horas de clase pertinentes y enriquecen el programa con su experiencia profesional docente y dentro del sector empresarial. Dicha experiencia les permite desarrollar temáticas con textos actualizados y contemporáneos y con ejemplos de aplicaciones reales e interesantes para los alumnos.

9.1.4 Práctica docente, planeación

De forma general, los docentes consideran que la planeación es vital para impartir la asignatura, lo que confirmaron con su respuesta a la pregunta sobre *¿cuántas horas le dedica a la preparación de su clase?*, ya que la mayoría aseguraron dedicar más tiempo a la planeación que a la duración de la clase, por ejemplo para un curso de 2 horas dedican más de tres horas para su preparación.

De tal forma que a las asignaturas que impartirán por primera vez le dedican *“más tiempo para preparar bibliografía y dinámica para clase”*, y si es un curso que ya han dado,

actualizan bibliografía y valoran la metodología que han estado utilizando, planean sus clases con base en los objetivos del curso plasmados en la carátula, considerando el número de alumnos debido a que *“difiere el tipo de dinámica a seguir, según este elemento”*.

9.1.5 Práctica docente, conducción de clase

En torno a la conducción de la clase se les preguntó a los profesores *¿qué hace para entusiasmar a sus alumnos en la materia?*, a lo que respondieron que hacen *“algún comentario de interés general, en ocasiones que no es del tema o con algún chiste o anécdota”*. Con la finalidad de *“buscar que el alumno se interese por el curso dándoles ejemplos que pueden aplicar a su vida diaria y profesional”*.

Consideran las diferentes necesidades de sus alumnos, por lo que aplican dinámicas diversas en clase, con una estructura definida pero no están cerrados al cambio si el grupo así lo demanda.

Al preguntarles *¿cómo es la participación de los alumnos durante la clase?*, responden que *“es importante”* y que los alumnos han manifestado una participación activa, mencionaron que si los alumnos tienen duda sobre el tema de clase procuran resolverlas al momento, están abiertos a preguntas y resolver dudas.

9.1.6 Práctica docente, evaluación del alumno

Al preguntarles *¿qué importancia le da usted a la evaluación?*, la mayoría de los docentes mencionó que *“es importante la evaluación formativa de los alumnos y consideran la evaluación sumativa”*, al preguntarles *¿cómo evalúa a los alumnos? ¿Cada cuándo?* Respondieron que realizan evaluaciones a lo largo del curso para ir retroalimentando al alumno a partir de tareas, ensayos, exámenes, reflexiones, presentaciones en clase, también se les preguntó *¿Qué tan importante es la retroalimentación a los alumnos?*, a lo cual ellos respondieron que es *“importante durante el curso y no sólo al final del mismo”*, lo que demuestra que no sólo consideran a la evaluación como un elemento que les permite calificar el trabajo de los alumnos a lo largo del semestre, sino como un medio para la mejora continua y el aprendizaje trascendental.

9.1.7 Percepción sobre la práctica docente

Los docentes entrevistados perciben que su actividad docente en el posgrado es más fácil que en la licenciatura; pero con mayor grado de exigencia en cuanto a la concreción y profundidad, lo que requiere una planeación diferente, con elección de contenidos especializados y estrategias que faciliten el análisis, la discusión y la reflexión de los estudiantes. Por otro lado, la comunicación e interrelación con los estudiantes de posgrado es diferente, lo mismo que los compromisos y las obligaciones (reglas del juego).

Al preguntar a los profesores cómo identifican su estilo docente, es interesante comprobar ciertas coincidencias en sus respuestas, principalmente porque los entrevistados son los profesores mejor evaluados. Algunas de las características de estos estilos docentes son:

- Relación horizontal y abierta con sus alumnos.
- Al inicio del curso, mencionan las reglas que guiarán el desarrollo de la materia.
- Los profesores se perciben como facilitadores del aprendizaje y consideran que debe haber acompañamiento para que los alumnos se responsabilicen de su aprendizaje.
- Uso del programa como pretexto, motivación a que los alumnos participen activamente, a través de un trabajo reflexivo.
- Se perciben como individuos dinámicos y procuran dar confianza a los estudiantes.
- Intentan comprender la situación personal de los estudiantes.
- Propician un proceso de enseñanza por descubrimiento.
- Son flexibles en cuanto a los tiempos y situaciones personales de los estudiantes, pero exigentes en el cumplimiento de los compromisos y criterios establecidos previamente.

En sus respuestas se observa: su compromiso con la docencia, el reconocimiento de la relevancia del papel del alumno en posgrado, el respeto por los estudiantes y la insistencia en la importancia que tiene para ellos la *vocación de ser profesor*, lo que se traduce en entrega y gusto por dar clases. Carr (en Bazdresch, 2000) afirma que los docentes reconocen su práctica como una actividad intencional en la que consideran los elementos del medio y la repercusión en el educando de manera crítica y reflexiva.

9.1.8 Relación con sus alumnos

Se les preguntó *¿Cómo es la interacción que tiene con sus alumnos?* a lo cual respondieron de manera general que tienen una “relación horizontal con ellos” con una actitud de iguales, abiertos al diálogo pero sobre todo con un trato cordial, de respeto y *“sin perder el nivel de exigencia”* en las obligaciones y compromisos que el alumno debe cumplir en el curso, dejando en claro que en todo momento los estudiantes son personas que merecen respeto y que ya vienen con un cierto nivel de conocimientos, por lo que también están con la actitud de escuchar y aprender de ellos.

9.1.9 Postura de los profesores ante la evaluación de la docencia

A la pregunta *¿Se le comunicó que iba a ser evaluado?*, la mayoría respondió negativamente o que sólo conocían generalidades. Los docentes que respondieron afirmativamente, obtuvieron la información de distintas fuentes; unos porque son egresados de la institución y cuando fueron estudiantes evaluaron a sus profesores, otros a través del coordinador, pero en general se les hizo mención de la evaluación como de cualquier otro aspecto, sin que se les proporcionaran explicaciones a detalle sobre este tema.

La mayoría tuvo conocimiento de la evaluación en el transcurso del semestre, ya fuera por el comentario de otros colegas o de los estudiantes; hubo quien la conoció hasta el momento en que se anunció la semana de evaluación de profesores.

Comentaron que siempre que se mencionaba, era como una amenaza para el profesor, *“cuídate de la evaluación...”* *“ojo con la evaluación...”* o a nivel pasillo se escuchaba una serie de comentarios negativos que reflejaban la inconformidad de profesores al referirse a ella.

Los menos comentaron: *“cuando te contratan te hablan de muchas cosas, pero no te informan ampliamente sobre la evaluación”, “sí te dicen que vas a ser evaluado, pero más bien te dicen entre líneas que hay que tener cuidado con la misma, dejando ver que depende de los buenos resultados en ella, el que sigas dando clase”.*

Lo anterior se refuerza con las respuestas de la mayoría en cuanto a que no recibieron información sobre la forma de evaluarlos, es decir, no se les mostró el instrumento de evaluación, ni les comentaron los aspectos a evaluar.

Algunos de los entrevistados son profesores con muchos años de experiencia en la universidad y comentan que antes la evaluación era muy diferente, estaba menos asociada a repercusiones sobre la contratación de profesores de asignatura y al reconocimiento o a la llamada de atención para los que son de tiempo completo. Estos profesores piensan que la evaluación ha perdido la esencia.

La mayoría afirma conocer el actual cuestionario de opinión que responden los estudiantes (SEPE-1), algunos dicen conocerlo muy bien y otros matizan su respuesta con expresiones como: *“bueno algunas preguntas”* o *“lo conozco en general”*; finalmente, hay quienes aseveran no conocerlo *“porque sólo está en el sistema y he tenido problemas para acceder a él”*.

Las reacciones a la pregunta *¿qué opina de la forma de evaluar al docente en la institución?* fueron abundantes y diversas. Se obtuvieron comentarios positivos y negativos y algunas recomendaciones, pero hubo una gran coincidencia en considerarlo un tema controversial.

Lo positivo se centra en comentarios como: *“Me parece que está bien, es un instrumento válido y los alumnos tienen un abanico amplio para evaluar a sus profesores”*. *“Es bueno porque nos ayuda a identificar cosas que ya son sabidas, cuando un profesor es malo y los propios coordinadores lo tapan, aunque sea imperfecta, se tienen que aplicar”*. *“Se le debe tomar sólo como los resultados de una encuesta de opinión”*.

El otro lado de la balanza manifiesta: *“Es obligatorio y eso deforma mucho sus finalidades”*; *“es un lío, no sabes qué hacer, si llegas a tener un problema con el grupo, sales más evaluado”*; *“es subjetivo; si les caes bien a los alumnos te califican bien, eso no es una buena evaluación”*; *“pareciera que es lo único que toman en cuenta para premiar y castigar; creo que no da todo lo que podría dar, conozco excelentes profesores que los alumnos dicen ahora sí me los friego”*; *“en posgrado es común tener pocos alumnos, si es así la evaluación no cuenta para estímulos o para que te feliciten, pero al ser pocos, si uno te califica mal, afecta tu promedio”*; *“los alumnos de los primeros semestres lo contestan con más seriedad, los de últimos semestres lo contestan al aventón sólo para*

que no les bloqueen la preinscripción”; “sirve cuando un profesor es muy malo; pero no para identificar a los mejores, también ayuda a los malos”. Finalmente, comentan que no puede emplearse el mismo instrumento en todas las áreas del posgrado.

Muchos de los profesores entrevistados reconocieron que las evaluaciones son perfectibles, sugirieron que debe ofrecer más información cualitativa, por ser la que realmente retroalimenta, que habría que mejorar las preguntas y que no debe ser el único instrumento de evaluación. A este respecto, una maestra dijo: *“La evaluación debe generar confianza y no miedo, porque el miedo paraliza y la parálisis no favorece la educación”.*

Cuando se hizo la pregunta, *¿Conoce el cuestionario de opinión que llenan los alumnos?*, varios manifestaron desconocerlo o no saber que fuera diferente al de la licenciatura, aún cuando se aplicó ya por tres semestres. Esto puede interpretarse de varias maneras: hay poca divulgación por parte de las autoridades sobre la iniciativa de tener un nuevo instrumento para posgrado; los maestros no analizan sus resultados, se limitan a conocer su promedio general sin revisar el detalle de los resultados por pregunta, lo que les proporcionaría información sobre la forma en que se les evaluó.

Por otro lado, los docentes consideran positivo que la institución haya buscado diferenciar el instrumento de posgrado con respecto al de licenciatura; opinan que su funcionamiento puede perfeccionarse, y principalmente, que debe servir para mejorar la calidad de la actividad docente.

Piensan que las preguntas no son las mejores para posgrado, ya que no reflejan la práctica docente en este nivel educativo. Algunos coinciden en que debería haber algunas preguntas acordes al área que se evalúa, como afirma Neumann (1994), que enfatiza la necesidad de diferenciar los instrumentos de acuerdo con el área de conocimiento. Los profesores consideran también, que la parte más enriquecedora está en los comentarios y que es una lástima que muchos alumnos no los escriban.

En general, consideran que el reconocimiento a los profesores mejor evaluados es positivo; sin embargo, reconocen que a muchos profesores que son buenos; pero que no llegan al promedio de los excelentes, les *pega* emotivamente saber que la institución no reconoce su esfuerzo y desempeño. En esta misma línea de ideas, los entrevistados piensan que el extrañamiento que se hace a los profesores mal evaluados tiene

consecuencias negativas, porque así lo han visto; no funciona como aliciente y menos como estímulo, hay profesores que no se *levantan* de la descalificación.

El actual sistema de evaluación hace condescendientes a los profesores, pues saben que el estudiante puede perjudicarlo con su evaluación y prefieren no *apretar mucho las tuercas* o lo que signifique alto nivel de exigencia.

En cuanto a estudiantes los profesores comentaron: *“uno de los principales problemas es que los estudiantes no creen en la evaluación de los profesores”, “la contestan porque es obligatoria o un requisito”, “no se toman el tiempo de leer las preguntas y reflexionar sobre el profesor que califica, simplemente llenan el cuestionario sin poner atención”*. Otra situación contradictoria, es que *“muchos estudiantes que no fueron responsables en su curso, es decir, no fueron asiduos, no se dedicaron a él, no estudiaron, no se comprometieron e igualmente tienen el derecho a evaluar a su profesor, esto es injusto”*.

Existe una deformación en la conceptualización de la evaluación docente por parte del estudiante: la considera una herramienta de coerción para usar sobre su profesor y en muchos casos, la utiliza como venganza, con el ánimo de perjudicarlo. *“Este tipo de evaluación lo que mide es la percepción del alumno y finalmente si le caes bien al alumno, te evalúa bien”*.

A la pregunta *¿Considera que el SEPE-1 refleja lo que pasa en el aula?*, la mayoría de las respuestas recurrieron a expresiones como: *parcialmente, no por completo, de cierta manera sí, en parte sí, no necesariamente*. Esto se traduce como poco convencimiento de los profesores sobre lo que el instrumento mide. De igual manera, es evidente la ambivalencia o poca certeza de la evaluación cuando profesores que son *“barcos”* resultan bien evaluados y profesores exigentes obtienen resultados contrarios; una maestra comentó: *“En una ocasión, unos alumnos me dijeron que unos profesores eran nefastos, revisé su SEPE y estaban bien, ¿entonces qué refleja?”*

Muchos reiteran lo antes afirmado sobre *“si le caes bien, te evalúa bien”* y lo azaroso o dependiente de la relación con el grupo, y lo ejemplifican con el caso de un profesor evaluado generalmente bien que de pronto en un semestre sale mal. Por ello, es necesario usar además otros instrumentos y tomar en cuenta la trayectoria del profesor. Algunos docentes aludieron a la ausencia de atención a la opinión del profesor, que es el evaluado.

Otra opinión interesante, en cuanto a lo que realmente evalúa el SEPE-1, es que parece calificar la personalidad del profesor, no su práctica docente, y que sólo indica si el profesor es muy bueno o muy malo; concuerdan además en afirmar que esta evaluación debería complementarse con otros instrumentos a lo largo del semestre.

La mayoría de los entrevistados consultó los resultados de su evaluación como profesor; pocos no lo hicieron, en cierta medida porque saben que están bien y porque el sistema para la consulta no es muy amigable, necesitan conocer claves de acceso y disponer de tiempo. Son pocos los que afirmaron analizarlos o utilizarlos como retroalimentación.

Sobre la pregunta de *¿alguien comenta los resultados de su evaluación con usted?*, se obtuvieron varias respuestas. Por un lado, respondieron *“no, nadie me dice nada”*, por otro, mencionaron comentarlos con su director, y ocasionalmente los discute con su coordinador cuando se evaluaron las funciones de los profesores de tiempo completo, al final de cada semestre, aunque siempre se limitan al promedio general, no a los detalles. Esto confirma que se trata de una evaluación sumativa, y que su finalidad, desde la gestión, es tener un panorama general de la situación, no la retroalimentación. También se observó que sólo se comentan los resultados con aquellos que resultaron evaluados negativamente.

Finalmente, en cuanto a su postura ante la evaluación docente, todos mencionaron que sería importante que alguien les comentara los resultados, idealmente alguien cercano, que los conozca, como su propio coordinador, aunque estos no se darían abasto con la tarea: son muchos profesores y falta tiempo.

9.1.10 Concepción de Educación

Para los profesores entrevistados, la educación es integral. Esto implica respeto por el compañero, es *“una ciencia o disciplina cuyo objetivo es contribuir a perfeccionar y a potencializar las habilidades del ser humano, ayudar a que el ser humano se pueda desarrollar en sociedad, desempeñarse lo mejor posible, en su relación con Dios y con el mundo”*.

La perciben como *“algo muy amplio, mucha responsabilidad”*; ofrece diversos enfoques del conocimiento, *“así como de valores para que una persona pueda tomar decisiones en diferentes niveles, ya sean personales, familiares, organizacionales o institucionales”*. Por

lo tanto, la educación es *“la suma de experiencias para alcanzar el éxito”*, es compromiso, entrega, respeto y formación integral: *“la educación de los alumnos es como la educación de los hijos”*, cada uno tiene su personalidad; es un trabajo continuo y comprometido.

9.1.11 Concepción del ser profesor

Las respuestas de las entrevistas muestran que se concibe al profesor como el personaje que provee los criterios básicos para el desarrollo del trabajo, que se ofrece como acompañante, tutor y/o facilitador, con compromiso cabal para *“sacar de los alumnos lo mejor que tienen dentro”*, *“ser agente de cambio para que el alumno pueda desarrollar autonomía crítica, ser congruente entre ser y hacer”*, *“fomentar el diálogo para favorecer su aprendizaje, ser respetuoso, saber escuchar”*, además de vincular de manera estrecha los conocimientos que los alumnos ya traen consigo; *“una persona dinámica para adaptarse a la estructura o las necesidades del contexto del salón”*.

Todos coinciden en que el docente debe tener pasión, entrega, deseo de crecer con los alumnos y ser capaz de dialogar con ellos en un ambiente empático y de honradez. Perciben la docencia como una vocación y un compromiso con los alumnos, como una actividad que ofrece muchas satisfacciones, como un grato *modus vivendi* que requiere empeño para que los alumnos adquieran conocimientos útiles y relevantes. Están concientes de que es una profesión con poco prestigio y en general, mal remunerada. Perciben que a sus alumnos les agrada la forma en que imparten sus clase por la claridad de su exposición; por el trato que tienen con ellos, que es de iguales sin rebasar los límites establecidos; por la dinámica de la clase; por el acercamiento que propician; por la preparación de clase; la retroalimentación que dan a los trabajos solicitados; y por el orden y la actualidad de los contenidos de sus clases.

En lo pedagógico, el buen docente facilita el aprendizaje a otras personas, cumple los objetivos del programa, tiene un buen manejo de habilidades y tareas, y ayuda al alumno en su desarrollo disciplinario y personal, a fin de que su aprendizaje sea significativo. Muchas de las características expuestas, se acercan a las que el National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) de Estados Unidos, considera acciones de un buen profesor.

9.1.12 Concepción sobre alumno

Los entrevistados consideran que el estudiante de posgrado es una persona proactiva en términos de su beneficio; se forma en un aula, comprometido consigo mismo; desea desarrollarse en el área seleccionada; pregunta de forma puntual e indaga sobre la materia, para especializarse; examina las habilidades que le permitan resolver favorablemente los problemas planteados en el aula y en su vida profesional; cuenta con experiencia profesional que le permite contextualizar claramente las temáticas desarrolladas; y estudia por decisión propia, pues generalmente esta actividad genera un gasto directo a su economía.

Los docentes consideran que reciben mucho del alumno, que aprenden de él, que es digno de confianza y que es *“el personaje más importante de las universidades”*. Lejos de la concepción del alumno como *tabula rasa* que será moldeada a partir de los intereses institucionales, ahora se le ve como un ser humano único e irrepetible, con quien se interactúa cordial y respetuosamente mediante el diálogo permanente.

Si bien coinciden con Colomina *et al.* (2001), en cuanto a la necesidad de estar conscientes de que la interacción con el estudiante se da en torno a un contenido y a una dimensión temporal, también mencionaron que en algunos casos esa relación trasciende a niveles de más confianza, de amistad fuera del aula.

9.1.13 Recomendaciones sobre evaluación docente a partir de su experiencia

Como parte de la entrevista, se preguntó a los profesores *¿Qué elementos considera que se deben de incluir en la evaluación docente de posgrado?* Consideraron que se debe aplicar el instrumento que resuelven los alumnos; pero no como único elemento de evaluación, sino que es necesario diseñar otros instrumentos como parte de una evaluación integral que incluya el portafolio, la observación, la autoevaluación y el aprovechamiento del alumno como indicador del nivel del cumplimiento de los objetivos planteados al inicio del semestre. Piensan que se debe desligar de la administración; en esta línea de ideas, coinciden con Ardoino (2000) quien sostiene que la evaluación cumple dos funciones heterogéneas, la de control y la de mejoramiento, que no deben confundirse, dado que responden a situaciones paradigmáticas y epistemológicas, más que metodológicas.

Los entrevistados consideran que podrían realizarse reuniones de profesores por área y multidisciplinarias para retroalimentación, lo que implicaría compartir experiencias, contenidos y opciones de trabajo. Contemplan la posibilidad de realizar una evaluación diferenciada, es decir, acorde con el área de conocimiento, con categorías que reflejen el quehacer de cada disciplina, encaminadas a la reflexión y a la mejora de la práctica docente.

Los profesores recomendaron a otros profesores vincular los conocimientos teóricos con la práctica profesional y la vida cotidiana, así como con el contexto en el cual interactúan los estudiantes. También sugirieron cambiar práctica tradicional docente, esto es, dejar de ser expositivos y practicar una docencia activa e incluyente. Mencionaron que la preparación de su clase debe incluir material actualizado, interesante para los alumnos y planear la mejor manera de encaminarlos a aprender por sí mismos; consideran importante comprender y observar su situación personal y grupal. Afirmaron que es importante que amen su cátedra y tener la vocación para dar clases.

A manera de conclusión de este análisis de resultados de las entrevistas efectuadas, se tiene que los docentes entrevistados son aquellos que salieron bien evaluados en su desempeño a nivel de posgrado. Ellos cuentan con amplia experiencia en el sector productivo, esto aunado a sus estudios de posgrado, concluidos, acordes al área en donde se desarrollan como docentes, han hecho posible que transmitan y compartan conocimientos de aplicación real y experiencias que le son significativas a los estudiantes. Si bien su incursión en la docencia a sido por diversas causas todos manifiestan estar entregados con pasión, compromiso y vocación a su labor pedagógica, lo que les ha permitido considerar al profesor y a los alumnos como elementos fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje; esto partiendo de que se perciben como docentes flexibles, comprometidos, promotores de un proceso educativo activo y trascendental en la vida académica y cotidiana de los estudiantes, además de ser conscientes de las condiciones académicas y contextuales de sus estudiantes.

En su mayoría manifestaron no haber sido comunicados sobre la evaluación que realizan los alumnos, se enteraron paulatinamente, por lo que el instrumento lo conocen pocos; pero coinciden en que debe existir más como apoyo y retroalimentación para los docentes y no como un medio de castigo y premio, también perciben que no refleja lo que pasa en el aula sino la percepción subjetiva del alumno.

Aportan que la evaluación docente podría incluir elementos a medio semestre, cualitativos y elementos diferenciadores por área, finalmente los profesores recomiendan a otros docentes que es importante vincular los conocimientos teóricos con la práctica y vida cotidiana, que el docente debe ser activo e incluyente, debe tener dedicación pero sobre todo amor a su clase.

9.2 Resultados de los cuestionarios aplicados a docentes

Los resultados que en seguida se presentan son los expresados por los profesores acerca de la evaluación docente en la UIA. Se presenta la caracterización de la muestra de profesores y los resultados que ellos dieron.

9.2.1 Caracterización de la muestra de profesores

Como resultado de la aplicación del cuestionario a docentes se obtuvo la caracterización de la muestra con la participación de 36 profesores, se entrevistaron a 26 hombres y 10 mujeres, la edad de los profesores queda expresada en la tabla 10. Fueron 29 profesores de tiempo y 7 de asignatura.

Tabla 10. Edad de profesores de posgrado que respondieron el cuestionario

Rango de edad	25 a 35 años de edad	36 a 45 años de edad	Mayores de 46 años
Número de profesores	1	15	20

N=36

De los posgrados que se tuvo participación fueron: Administración, Ciencias sociales y políticas, Comunicación, Derecho de los negocios internacionales, Desarrollo Humano, Diseño estratégico e innovación, Educación humanista, Filosofía, Ingeniería con especialidad en administración de la construcción, Investigación y desarrollo de la educación, Letras modernas, Teología y mundo contemporáneo.

En su mayoría (29 profesores), declararon tener más de 11 años de experiencia profesional y 28 con más de 7 años de experiencia docente.

En cuanto al tipo de materia que imparten en posgrado, 32 plantearon que dan materias teóricas, 18 de práctica, 4 de tipo taller o laboratorio. Siendo que un profesor podía declarar más de un tipo de materia, ya que en ocasiones imparten diferentes materias.

Dieciséis profesores dan clase en otras universidades además de la UIA y diecinueve sólo dan clases en la UIA.

Los docentes que respondieron el cuestionario llegaron en su mayoría a ser docentes por interés, por invitación de la institución y por interés propio de dar clase.

28 profesores declararon haber tenido algún tipo de formación pedagógica principalmente en las áreas de planeación, evaluación, didáctica, sólo 8 han tenido formación en uso de tecnologías de la información. De todas estas capacitaciones, 27 profesores declararon que les han sido de ayuda para su desempeño como docentes.

Dentro de los estilos docentes destacaron el de ser un profesor mediador, expositivo, exigente y flexible.

En cuanto al tiempo de preparación de clase, la mayoría emplea 3 horas de preparación por cada clase de dos horas.

9.2.2 Resultados de profesores sobre evaluación docente en la UIA

De los resultados obtenidos al preguntarles a docentes y estudiantes sobre la evaluación docente que se realiza en la UIA se obtuvieron los siguientes datos.

Cuando se les preguntó si habían recibido alguna inducción como profesores en la universidad 19 respondieron que si y 17 respondieron que no. Estos últimos pudieran ser que tienen mucho tiempo en la universidad y en su momento no recibieron esta inducción. En cuanto al tema de que si se les dijo que iban a ser evaluados, 25 respondieron que si se les informó. Aunque sólo 15 dijeron que se les avisó cómo iba a ser dicha evaluación. 25 dijeron conocer el cuestionario de opinión de los alumnos.

De los profesores cuestionados, sólo 6 profesores contestaron que la forma de evaluar al docente en la universidad es buena, 8 que es una forma subjetiva, 17 que es una forma mala y/o inadecuada y el resto no contestó inclusive hubo una persona que no conocía la forma de evaluación del docente.

En cuanto al SEPE-1, que es la forma actual en que los alumnos evalúan a sus profesores, 22 profesores declararon que no refleja lo que hace el profesor en el aula.

Cuando se publican los resultados de las evaluaciones, 32 declararon que consultan dichos resultados y 18 reflexionan a partir de los comentarios recibidos para mejorar en su práctica docente. En su mayoría, nadie comenta sus resultados con el profesor a pesar de que 27 profesores plantean que sería útil hacerlo.

Para identificar si debería haber preguntas específicas por área de disciplina en el instrumento de evaluación docente, la mitad declaró que si debería haberlas.

9.3 Resultados de profesores del inventario de conductas factibles de ser consideradas para ser incluidas en un instrumento de evaluación docente

Los resultados que a continuación se indican, forman parte del inventario, instrumento en el que se agruparon una serie de conductas a evaluar de la práctica docente. El instrumento, se clasificó, como se explicó en metodología, en ocho categorías que atienden a los aspectos de: planeación, competencias profesionales, estrategias didácticas, comunicación, evaluación del aprendizaje, elemento ético o de valores, curso de investigación y valoración global. La categoría de planeación, concentra 5 conductas a evaluar, para el caso de competencias profesionales, se mencionan 12 conductas, en estrategias didácticas se señalan 19 conductas, en comunicación, 7 conductas, en evaluación del aprendizaje, se nombran 7 conductas, para el tema de elemento ético o de valores, 7 conductas, en la categoría de curso de investigación, se consideran 8 conductas, para la valoración global, son 8 conductas, con un total de 73 conductas factibles a evaluar.

El inventario, se aplicó a 36 profesores de posgrado de la Universidad Iberoamericana.

Los resultados, representan el número de respuestas que proporcionaron los profesores, dando la calificación en una escala de “4” a “10” siendo “4” aquella conducta que para ellos no es importante evaluar y “10” correspondía a la conducta considerada como muy importante a incluir en el instrumento de evaluación docente o que son conductas para ellos importantes de ser evaluadas. Asimismo, mediante un análisis estadístico descriptivo se consideraron los porcentajes más elevados y calificación en la que se posicionaron cada una de las conductas a evaluar. Respecto a los resultados de los profesores, la información está representada en las tablas 11 a 18.

En las tablas que a continuación se presentan, están los aspectos y conductas a evaluar en la columna de la izquierda y el resto de las columnas señalan por rangos los porcentajes de respuesta que dieron los profesores y para cada ítem sólo se señala cuales fueron las respuestas con porcentaje por arriba del 20% y entre paréntesis cual fue la calificación otorgada a dicha respuesta. Las calificaciones que no aparecen dentro de los cuadros es porque representaban cada una menos del 20% de respuestas por lo que no se tomaron en cuenta.

El resultado de mayor porcentaje es la calificación que se consideró que los profesores daban a cada conducta como importante o no para ser considerada dentro del instrumento de evaluación de la práctica docente. En seguida de cada cuadro se hace el análisis de cuales fueron las conductas que evaluaron más del 50% de los profesores como viables de ser evaluadas, ya sea por una sola calificación o la suma de varias de las calificaciones dentro de 8, 9 y 10 que son las que en metodología se consideraron como que serían importantes de ser evaluadas.

Tabla 11 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de *Planeación*

Categoría: Planeación Aspecto y conductas evaluadas	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Muestra una preparación y organización sólida de cada clase			66.7 (10)				22.2 (9)
Al inicio del curso, comunica claramente el programa de la materia (Propósito y objetivos del curso, contenidos, organización, criterios de evaluación, referencias bibliográficas y/o de consulta electrónica).				52.8 (10)			27.8 (9)
Presenta contenidos congruentes con los objetivos del curso.					47.2 (10)	38.9 (9)	
Proporciona bibliografía adecuada y actualizada en función de los objetivos del curso.					47.2 (10)		
Da a conocer desde el inicio la forma como evaluará.				55.6 (10)			27.8 (9)

N=36

Como se puede apreciar en la tabla 11, los profesores determinaron como importantes de ser evaluadas las cinco conductas de esta categoría. Si se suma el número de profesores expresado en porcentaje que dio calificación de 8, 9 o 10, que eran las aceptables para considerar una conducta para incluirla en la evaluación docente.

Esta situación se repite en todas las categorías que se presentan en las siguientes tablas, y entonces todas las conductas quedarían seleccionadas como importantes de ser incluidas en un instrumento de evaluación, por eso se determinó para hacer una discriminación sobre que conductas incluir y cuales dejar fuera, tomar en cuenta sólo la conducta que con una sola calificación el mayor porcentaje de profesores la consideraran como importante a incluir en la evaluación docente.

Así, bajo este criterio de tomar en cuenta sólo la calificación de mayor número de respuestas, en la categoría de planeación sólo quedaron seleccionadas por profesores las siguientes conductas:

- Muestra una preparación y organización sólida de cada clase.
- Al inicio del curso, comunica claramente el programa de la materia (Propósito y objetivos del curso, contenidos, organización, criterios de evaluación, referencias bibliográficas y/o de consulta electrónica).
- Da a conocer desde el inicio la forma como evaluará.

Y no se tomó en cuenta aquellas que sumaban más del 50% de profesores con la suma de varias calificaciones (8, 9 y 10).

El mismo criterio se tomó en las siguientes categorías quedando como se analiza en cada tabla.

En la categoría de “Competencias profesionales” se puede apreciar que los profesores consideraron importantes de ser evaluadas con un porcentaje por arriba del 50% con calificación de 10 según la tabla 12 a las conductas:

- Se preocupa que el estudiante comprenda los temas del curso y sean capaces de aplicar los conocimientos a problemas distintos a los utilizados en las clases.
- Demuestra un conocimiento sólido de la materia.
- Imparte el curso manteniendo el nivel académico de posgrado
- Demuestra conocimiento actualizado de la materia.

Tabla 12 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de *Competencias Profesionales*

Categoría: Competencias profesionales	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Demuestra saber utilizar recursos didácticos (textos, multimedia, software, mapas, modelos, video, páginas Web, material de laboratorio, etc.) como buen apoyo para el aprendizaje de la materia						33.3 (9)	27.8 (8)
Contrasta las implicaciones de distintos enfoques o teorías.						30.6 (9) 38.9 (10)	
Relaciona el contenido del curso con otras materias del plan de estudios y/o con el quehacer profesional.						91.8 [30.6*3] (8) (9)(10)	
Se preocupa que el estudiante comprenda los temas del curso y sean capaces de aplicar los conocimientos a problemas distintos a los utilizados en las clases.			69.4 (10)				
Demuestra un conocimiento sólido de la materia.		72.2 (10)					
Presenta y resuelve ejemplos acordes con los temas.					47.2 (10)	30.6 (9)	
Enfatiza los aspectos importantes del curso.						38.9 (10)	25 (9)
Presenta los fundamentos teóricos o metodológicos de los contenidos desarrollados en clase.						38.9 (10)	25 (8)
Imparte el curso manteniendo el nivel académico de posgrado			63.9 (10)				
Cumple con el programa establecido al inicio del curso.							25 (8) 27.8 (9)
Establece una clara diferenciación entre sus puntos de vista y los puntos de vista de los autores						33.3 (8)	55.6 [27.8*2] (9,10)
Demuestra conocimiento actualizado de la materia.			66.7 (10)				

N=36

En la categoría de “Estrategias didácticas” en la tabla 13 se puede apreciar que los profesores consideraron importantes de ser evaluadas con un porcentaje por arriba del 50% con calificación de 10 a las conductas:

- Atiende adecuadamente a los cometarios y cuestionamientos de los estudiantes
- Promueve el aprendizaje reflexivo.
- Motiva al estudiante para que éste aprenda
- Promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento (análisis, creatividad, valoración crítica y solución de problemas).
- Promueve que el estudiante conozca y maneje temas relacionados con el ejercicio de sus actividades profesionales.
- Promueve el desarrollo de la capacidad creativa o de innovación.
- Promueve que los estudiantes piensen por si mismos.
- Se expresa con claridad

Todas las demás conductas de esta categoría alcanzaron un porcentaje mayor a 50% de profesores que las consideran importantes de ser evaluadas, con la combinación de las calificaciones de 8, 9 y 10 como se puede apreciar en la tabla.

Tabla 13 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Estrategias didácticas

Categoría: Estrategias didácticas	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Inicia el curso compartiendo con los estudiantes las expectativas que éstos tienen de la asignatura						38.9 (9)	27.8 (8)
Atiende adecuadamente a los cometarios y cuestionamientos de los estudiantes			63. (10)				27.8 (9)
Promueve el aprendizaje reflexivo.		75 (10)					
Expone y explica claramente. Utiliza ejemplos que ayudan a comprender con claridad los diversos contenidos.					47.2 (10)	38.9 (9)	
Motiva al estudiante para que éste aprenda			61.1 (10)				22.2 (9)

Motiva la participación de los alumnos (a través de preguntas, discusiones, trabajo en equipo u otras acciones).						38.9 (10) 33.3 (9)	
Promueve en los estudiantes la investigación y/o consulta de otras fuentes para apoyar los contenidos de su materia.					47.2 (9)		27.8 (10)
Incorpora actividades de aprendizaje (tareas, prácticas de laboratorio, talleres, etc.) para la comprensión de los temas.					41.7 (9)	38.9 (10)	
Utiliza adecuadamente los recursos didácticos disponibles (pizarrón, impresos, medios audiovisuales e informáticos o prototipos, etc.)						33.3 (8)	44.4 [22.2*2] (9,10)
Es exigente con sus alumnos (solicita calidad en todas las actividades de enseñanza-aprendizaje).					44.4 (9)	36.1 (10)	
Promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento (análisis, creatividad, valoración crítica y solución de problemas).		75 (10)					
Motiva y estimula a buscar, seleccionar e integrar información adicional a la revisada en clase						33.3 (10) 30.6 (8)	
Comparte lo que ha hecho o trabajado en investigación y en el trabajo profesional para promover el aprendizaje.					44.4 (10)		27.8 (9)
Promueve que el estudiante conozca y maneje temas relacionados con el ejercicio de sus actividades profesionales.				50 (9)			
Promueve que el alumno desarrolle sus capacidades de argumentar para sustentar sus puntos de vista.					41.7 (9)	33.3 (10)	
Promueve el desarrollo de la capacidad creativa o de innovación.				52.8 (10)			
Promueve que los estudiantes piensen por sí mismos.				58.3 (10)			
Se expresa con claridad				52.8 (10)		36.1 (9)	
Sintetiza y resalta los puntos principales					41.7 (9)	33.3 (10)	

N=36

En la tabla 14, para la categoría de comunicación se tienen como conductas seleccionadas con calificación de 10 por más del 50% de profesores:

- Favorece un clima agradable de participación, respeto y confianza en la clase

- Favorece los debates y orienta la discusión permitiendo que se llegue a conclusiones sobre el tema, sin imponer su opinión o conocimientos.
- Escucha los puntos de vista de los estudiantes
- Pone atención y responde a las preguntas u opiniones de los estudiantes

Las demás conductas de esta categoría también son importantes para el profesor para ser evaluadas. Sin embargo, dicha importancia se compuso de la opinión de los profesores dando diferentes calificaciones entre 8, 9 y 10 y en éstas el 50% o más de profesores que desearían que la conducta se tome en cuenta para ser evaluada, se alcanzó con la suma de varias calificaciones.

Tabla 14 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Comunicación

Categoría: Comunicación	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Favorece un clima agradable de participación, respeto y confianza en la clase				58.3 (10)		33.3 (9)	
Favorece los debates y orienta la discusión permitiendo que se llegue a conclusiones sobre el tema, sin imponer su opinión o conocimientos.				50 (10)		27.8 (9)	
Escucha los puntos de vista de los estudiantes			63.9 (10)			33.3 (9)	
Responde a las preguntas y dudas del alumno con precisión					44.4 (10)	38.9 (9)	
Muestra una disposición abierta a discutir individualmente los proyectos dentro y fuera del horario programado para el curso.						38.9 (9) 30.6 (10)	
Promueve que los estudiantes expresaran sus ideas y cuestionamientos.					47.2 (10)	38.9 (9)	
Pone atención y responde a las preguntas u opiniones de los estudiantes			61.1 (10)			36.1 (9)	

N=36

En la tabla 15 se puede apreciar que en la categoría de evaluación del aprendizaje, que todas las conductas son consideradas por más del 50% de los profesores como importantes de ser evaluadas ya que dan calificaciones de 8, 9 y 10 combinadas y cuya suma da mayor del 50% de profesores que opinan deben ser evaluadas. Si se toma el porcentaje de profesores por calificación, se tiene que más de una conducta no cumple

con el criterio de por lo menos 50% de los profesores dan calificación máxima para esa conducta; es realmente la suma de varias calificaciones las que logran que el porcentaje de profesores sea mayor de 50%.

Las conductas que quedaron con una sola calificación seleccionadas por más del 50% de profesores fueron:

- Es congruente al evaluar el aprendizaje, conforme los objetivos del programa
- Es justo al asignar calificación.

Tabla 15 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Evaluación del aprendizaje

Categoría: Evaluación del aprendizaje	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Aspecto y conductas evaluadas							
Aplica los criterios de evaluación previstos en el programa de estudios.						38.9 (9) 33.3 (10)	
Es congruente al evaluar el aprendizaje, conforme los objetivos del programa			61.1 (10)				22.2 (9)
Evalúa (tareas, trabajos, exposiciones) y comunica con oportunidad los resultados de las evaluaciones señalando los errores cometidos y discutiendo con el alumno la forma adecuada de superarlos.					47.2 (10)		25 (9)
Fomenta que el estudiante se autoevalúe							27.8 (8) 25 (9)
Utiliza los resultados de los exámenes como retroalimentación para mejorar el aprendizaje.					44.4 (9)	36.1 (10)	
Es justo al asignar calificación.				50 (10)		30.6 (9)	
Corrige o comenta mis tareas, trabajos o exámenes, lo que es útil para mi aprendizaje.					44.4 (10)	38.9 (9)	

N=36

En la tabla 16 donde se evalúan los resultados de la categoría de elemento ético o de valores se puede apreciar que también todas las conductas fueron calificadas como importantes de ser incluidas en la evaluación docente ya que todas fueron evaluadas por

arriba de 8 en por lo menos el 50% de los profesores. Pero las que quedaron evaluadas por más del 50% de profesores con la calificación máxima fueron:

- Tiene actitud de respeto y consideración hacia la participación de los estudiantes para que estos se sientan seguros al exponer sus conocimientos y argumentar sus ideas.
- Promueve y muestra congruencia con los valores universales y profesionales.
- Es respetuoso en su trato con los estudiantes.
- Proyecta actitudes positivas hacia la universidad, la vida y la responsabilidad social.
- Contribuye a la formación integral del alumno, tanto profesional como humana.

Tabla 16 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Elemento ético o de valores

Categoría: Elemento ético o de valores	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Aspecto y conductas evaluadas							
Tiene actitud de respeto y consideración hacia la participación de los estudiantes para que estos se sientan seguros al exponer sus conocimientos y argumentar sus ideas.			69.4 (10)				22.2 (9)
Promueve y muestra congruencia con los valores universales y profesionales.			61.1 (10)				22.2 (9)
Proyecta actitudes positivas hacia la universidad, la vida y la responsabilidad social.				52.8 (10)			
Contribuye a la formación integral del alumno, tanto profesional como humana.				50 (10)			25 (9)
Permite decidir libremente sobre la forma de presentación de los seminarios y trabajos, fijando exclusivamente los términos temporales.						33.3 (8)	27.8 (10)
Acepta las críticas y las sugerencias para mejorar el ambiente de aprendizaje cuando los estudiantes no están de acuerdo con la forma de trabajo.					44.4 (10)	38.9 (9)	
Es respetuoso en su trato con los estudiantes.		77.8 (10)					

N=36

Tabla 17 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Curso de investigación

Categoría: Curso investigación	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Define posibles problemas de investigación							25 (9) 44.4 [22.2*2] (8, 10)
Promueve la realización de actividades dirigidas a plantear problemas de investigación						30.6 (10)	27.8 (9) 22.2 (8,10)
Comenta las posibles metodologías por seguir de acuerdo con los problemas de investigación planteados						33.3 (10)	25 (8) 22.2 (9)
Recomienda lecturas pertinentes para iniciar el trabajo de investigación del estudiante						33.3 (10) 30.6 (9)	
Ayuda a seleccionar lecturas apropiadas para la investigación						33.3 (10)	27.8 (9)
Encomienda trabajos y tareas que permiten a los estudiantes adquirir una experiencia importante en el trabajo de investigación.						33.3 (10)	27.8 (9)
Promueve que el estudiante desarrolle su capacidad de investigar o de plantear y resolver problemas.				58.3 (10)			22.2 (9)
Estimula a los estudiantes a presentar sus trabajos en foros o eventos distintos al de la clase.							50 [25*2] (9)(10) 22.2 (8)

N=36

En la tabla 17 para la categoría de curso de investigación, se observa que el número de profesores que evaluó conductas como importante de ser considerada en la evaluación para una sola calificación no llega a ser mayor del 50% más que en una conducta; sin embargo al sumar el número de profesores que dio calificaciones de 8, 9 o 10 si alcanzan más del 50% en todas las conductas presentadas.

La conducta que alcanza calificación de 10 por más del 50% de profesores es:

- Promueve que el estudiante desarrolle su capacidad de investigar o de plantear y resolver problemas.

Tabla 18 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los profesores en la categoría de Valoración Global

Categoría: Valoración global Aspecto y conductas evaluadas	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Recomendaría a otros estudiantes cursar esta materia con este profesor					41.7 (10)		
Las actividades desarrolladas por el profesor contribuyeron a mi aprendizaje.					47.2 (10)		
Los materiales utilizados y las actividades de aprendizaje diseñadas en el curso apoyaron en el logro de los objetivos de aprendizaje						33.3 (10)	27.8 (9)
El desempeño de mi profesor/a a lo largo del curso fue: Bueno Deficiente Malo							25 (8)
En relación con lo que aprendí en este curso me siento: Muy Satisfecho, Satisfecho Poco Satisfecho							27.8 (8) 22.2 (10)
Aprendí algo valioso en este curso Si No						36.1 (10)	
Me gustaría tomar otros cursos con este profesor Si No						30.6 (10)	
Valora en general a tu profesor en una escala de 1 a 5 1 2 3 4 5						33.3 (10)	

N=36

Para la tabla 18 con la categoría de valoración global, sólo la conducta “Los materiales utilizados y las actividades de aprendizaje diseñadas en el curso apoyaron en el logro de los objetivos de aprendizaje” llega a ser evaluada con 9 y 10 por 61.1% de profesores. Todas las demás conductas no son importantes para ser consideradas en un instrumento de evaluación docente de acuerdo a los resultados obtenidos.

Como se puede apreciar en las tablas anteriores salvo la categoría de valoración global, todas las categorías tenían conductas que fueron consideradas por los profesores como importantes de ser evaluadas. Y para ubicar cuales conductas considerar se hizo más adelante una comparación con las seleccionadas por los estudiantes para de ahí sacar un listado de conductas para ser incluidas en la evaluación docente.

9.4 Resultados de los cuestionarios aplicados a estudiantes

El cuestionario para estudiantes (anexo 4) es una versión similar al aplicado a profesores pero diferente porque está adaptado a preguntas para estudiantes; se tomó como base el elaborado para profesores, se aplicó y dio los resultados que en seguida se presentan primero como caracterización de la muestra de estudiantes y en seguida los resultados que dieron acerca de la evaluación docente en la UIA.

9.4.1 Caracterización de la muestra de estudiantes

En cuanto a la participación de estudiantes, fueron 72 estudiantes de posgrado, que en su mayoría tienen una edad que está en un rango de entre 24 y 35 años de edad, siendo 28 hombres y 43 mujeres quedando una persona sin dar respuesta.

De los posgrados que se tuvo participación fueron: Administración, Ciencias sociales y políticas, Comunicación, Derecho de los negocios internacionales, Desarrollo Humano, Diseño estratégico e innovación, Educación humanista, Investigación y desarrollo de la educación, Letras modernas, Sociología, Teología y mundo contemporáneo.

La mayoría de los estudiantes estaban cursando entre 2º y 4º semestre de posgrado lo que permite afirmar que saben lo que están contestando en cuanto a conocer el posgrado que cursan.

Sobre el tipo de materia que cursaban, 70 estudiantes plantearon que parte de sus materias eran teóricas, 32 que sus clases eran de tipo práctica, y en menor cantidad en taller o laboratorio. Varios estudiantes señalaron diferentes respuestas en función de sus materias inscritas, ya que no sólo tenían una materia sino varias.

De las causas que llevaron al estudiante a hacer algún posgrado está en su mayoría, como primera opción, con 47 estudiantes, el interés propio y en siguiente lugar con 13 lo están estudiando como complemento de estudios de licenciatura. En este punto es importante ubicar que al estudiar un posgrado por interés propio se va a tener cuidado en conservar la calidad del posgrado seleccionado y dentro de esto está la evaluación de la práctica docente. Lo que hace de interés al estudiante poder retroalimentar el trabajo de su profesor y así evaluarlo.

Para el trabajo académico, los estudiantes ocupan entre 2 y más de 5 horas para preparar sus clases por semana.

La mayoría de sus clases son teóricas con exposición, plenaria, discusión y conclusiones del tema.

9.4.2 Resultados de estudiantes sobre evaluación docente en la UIA

En cuanto a los resultados de evaluación docente que respondieron los estudiantes, 39 dijeron que se les avisó, por parte de la universidad, que iban a tener que evaluar a sus profesores. Y sólo 27 dijeron saber cómo es la evaluación del SEPE-1 a pesar de que no es el primer semestre que cursan.

39 estudiantes calificaron a la forma de evaluar al docente en la UIA como excelente o buena y 23 como mala y/o inadecuada.

Al igual que los profesores, 32 estudiantes evaluaron que el SEPE-1 no refleja lo que el profesor hace en el aula.

Entre las características para determinar a un buen docente estuvieron como primeras opciones: el conocimiento y dominio de la materia, que sabe transmitir los conocimientos y su formación académica, quedando como menos importantes, desde el punto de vista de los estudiantes, que promueva el diálogo y la reflexión y la experiencia docente. Y casi nadie puso en primeros términos de importancia que promueva el aprendizaje significativo, que tenga planeación didáctica, que esté actualizado en contenidos y que promueva la superación de sus alumnos.

En cuanto a cómo considerarían que se debería evaluar la práctica docente en seguida se enuncian, en orden de frecuencia, lo que sugirieron los estudiantes:

- Desempeño en el grupo
- Instrumento con preguntas abiertas y cerradas
- Continuar con el SEPE-1
- Instrumento con preguntas específicas de la materia
- Evaluar con una autoevaluación maestro-alumno

- Evaluar por desempeño del alumno y en foros abiertos.

Y por último a la pregunta que se les hizo si debiera haber preguntas específicas por área disciplinar para evaluar la práctica docente, 57 estudiantes respondieron que si estarían de acuerdo con que se diera y proponen que se evaluara en su área de acuerdo a preguntas específicas del plan de estudios, con contenidos aplicables.

9.5 Resultados de estudiantes del inventario de conductas factibles de ser consideradas para ser incluidas en un instrumento de evaluación docente

El inventario que contestaron los estudiantes es el mismo que se aplicó a profesores. Se aplicó a 72 estudiantes de posgrado de la Universidad Iberoamericana.

Los resultados representan en porcentaje, el número de estudiantes que considera importante tomar en cuenta una conducta docente para ser evaluada o no. Las respuestas que proporcionaron los estudiantes, al igual que con los profesores, tuvieron una calificación que fue producto de que los estudiantes dieran una ponderación de importancia de cada conducta de ser evaluada con una escala de “4” a “10” siendo “4” aquella conducta que para ellos no es importante evaluar y “10” que correspondía a la conducta considerada como muy importante a incluir en el instrumento de evaluación docente o que son conductas para ellos importantes de ser evaluadas. Asimismo, también mediante un análisis estadístico descriptivo se consideraron los porcentajes que representaron el número de estudiantes que evaluó una conducta como deseable de ser evaluada o no. Y la calificación en la que se posicionaron cada una de las conductas a evaluar. Respecto a los resultados de los estudiantes, los resultados se indican en las tablas de la 19 a 26.

En las tablas que a continuación se presentan, están los aspectos y conductas a evaluar en la columna de la izquierda y el resto de las columnas señalan por rangos los porcentajes que representan el número de estudiantes que dio una determinada calificación. Para cada ítem sólo se señala cuales fueron las respuestas dadas por más del 20% de estudiantes y entre paréntesis cual fue la calificación otorgada a dicha respuesta. Las calificaciones que no aparecen dentro de los cuadros es porque representaban cada una menos del 20% de respuestas por lo que no se tomaron en cuenta.

El resultado de mayor porcentaje es la calificación que se consideró que los estudiantes daban a cada conducta como importante o no para ser considerada dentro del instrumento de evaluación de la práctica docente. En seguida de cada cuadro se hace el análisis de cuales fueron las conductas que evaluaron más del 50% de los estudiantes como viables de ser evaluadas, ya sea por una sola calificación o la suma de varias de las calificaciones dentro de 8, 9 y 10 que son las que en metodología se consideraron como que serían importantes de ser evaluadas.

Tabla 19 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Planeación

Categoría: Planeación Aspecto y conductas evaluadas	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Muestra una preparación y organización sólida de cada clase		70.8 (10)					
Al inicio del curso, comunica claramente el programa de la materia (Propósito y objetivos del curso, contenidos, organización, criterios de evaluación, referencias bibliográficas y/o de consulta electrónica).			61.1 (10)				22.2 (9)
Presenta contenidos congruentes con los objetivos del curso.				59.7 (10)			
Proporciona bibliografía adecuada y actualizada en función de los objetivos del curso.				58.3 (10)			
Da a conocer desde el inicio la forma como evaluará.				51.4 (10)			22.2 (9)

N=72

Para la categoría de planeación, los estudiantes en la tabla 19 plantean como conductas importantes de ser evaluadas las cinco enlistadas expresadas de mayor a menor importancia según se expresa a continuación:

- Muestra una preparación y organización sólida de cada clase.
- Al inicio del curso, comunica claramente el programa de la materia (Propósito y objetivos del curso, contenidos, organización, criterios de evaluación, referencias bibliográficas y/o de consulta electrónica).
- Presenta contenidos congruentes con los objetivos del curso.
- Proporciona bibliografía adecuada y actualizada en función de los objetivos del curso.
- Da a conocer desde el inicio la forma como evaluará.

Tabla 20 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Competencias profesionales

Categoría: Competencias profesionales	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Demuestra saber utilizar recursos didácticos (textos, multimedia, software, mapas, modelos, video, páginas Web, material de laboratorio, etc.) como buen apoyo para el aprendizaje de la materia							27.8 (9) 22.2 (8)
Contrasta las implicaciones de distintos enfoques o teorías.				51.4 (10)			27.8 (9)
Relaciona el contenido del curso con otras materias del plan de estudios y/o con el quehacer profesional.					48.6 (10)		25 (9)
Se preocupa que el estudiante comprenda los temas del curso y sean capaces de aplicar los conocimientos a problemas distintos a los utilizados en las clases.			65.3 (10)				
Demuestra un conocimiento sólido de la materia.	80.6 (10)						
Presenta y resuelve ejemplos acordes con los temas.				54.2 (10)			29.2 (9)
Enfatiza los aspectos importantes del curso.						69.4 [34.7*2] (9)(10)	
Presenta los fundamentos teóricos o metodológicos de los contenidos desarrollados en clase.					44.4 (10)		26.4 (9)
Imparte el curso manteniendo el nivel académico de posgrado			66.7 (10)				
Cumple con el programa establecido al inicio del curso.						34.7 (10) 30.6 (9)	
Establece una clara diferenciación entre sus puntos de vista y los puntos de vista de los autores						38.9 (10) 31.9 (9)	
Demuestra conocimiento actualizado de la materia.		79.2 (10)					

N=72

En la categoría de competencias profesionales, como se puede apreciar en la tabla 20, las conductas que tuvieron mayor calificación otorgada por más del 50% de estudiantes en una sola calificación fueron:

- Demuestra un conocimiento sólido de la materia.
- Demuestra conocimiento actualizado de la materia.

- Imparte el curso manteniendo el nivel académico de posgrado
- Se preocupa que el estudiante comprenda los temas del curso y sean capaces de aplicar los conocimientos a problemas distintos a los utilizados en las clases.
- Presenta y resuelve ejemplos acordes con los temas.
- Contrasta las implicaciones de distintos enfoques o teorías.

Hubo conductas en esta categoría que si se suman los estudiantes que evaluaron con calificación de 8, 9 o 10 llegaban al 50%. Pero quedaron fuera de ser incluidas en la evaluación docente por el criterio que se tomó de incluir sólo las que con una sola calificación dieran arriba del 50%.

Tabla 21 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Estrategias Didácticas

Categoría: Estrategias didácticas Aspecto y conductas evaluadas	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Inicia el curso compartiendo con los estudiantes las expectativas que éstos tienen de la asignatura						30.6 (9)	27.8 (9)
Atiende adecuadamente a los cometarios y cuestionamientos de los estudiantes			62.5 (10)				25 (9)
Promueve el aprendizaje reflexivo.		70.8 (10)					
Expone y explica claramente. Utiliza ejemplos que ayudan a comprender con claridad los diversos contenidos.			66.7 (10)				23.6 (9)
Motiva al estudiante para que éste aprenda					41.7 (10)		29.2 (9)
Motiva la participación de los alumnos (a través de preguntas, discusiones, trabajo en equipo u otras acciones).					48.6 (10)		29.2 (9)
Promueve en los estudiantes la investigación y/o consulta de otras fuentes para apoyar los contenidos de su materia.					45.8 (10)	34.7 (9)	
Incorpora actividades de aprendizaje (tareas, prácticas de laboratorio, talleres, etc.) para la comprensión de los temas.					41.7 (10)		23.6 (9)
Utiliza adecuadamente los recursos didácticos disponibles (pizarrón, impresos, medios audiovisuales e informáticos o prototipos, etc.)							52.8 [26.4*2] (9)(10)
Es exigente con sus alumnos (solicita calidad en todas las actividades de enseñanza-aprendizaje).					44.4 (10)		25 (9)
Promueve el desarrollo de			68.1				

habilidades del pensamiento (análisis, creatividad, valoración crítica y solución de problemas).			(10)				
Motiva y estimula a buscar, seleccionar e integrar información adicional a la revisada en clase					41.7 (10)	33.3 (9)	
Comparte lo que ha hecho o trabajado en investigación y en el trabajo profesional para promover el aprendizaje.					47.2 (9)	30.6 (10)	
Promueve que el estudiante conozca y maneje temas relacionados con el ejercicio de sus actividades profesionales.					40.3 (10)	31.9 (9)	
Promueve que el alumno desarrolle sus capacidades de argumentar para sustentar sus puntos de vista.				58.3 (10)			22.2 (9)
Promueve el desarrollo de la capacidad creativa o de innovación.					48.6 (10)	30.6 (9)	
Promueve que los estudiantes piensen por sí mismos.			65.3 (10)				
Se expresa con claridad			62.5 (10)				20.8 (9)
Sintetiza y resalta los puntos principales				52.8 (10)			25 (9)

N=72

Para la categoría de estrategias didácticas las conductas evaluadas por más del 50% de estudiantes con una calificación para ser incluidas en la evaluación docente fueron según se aprecia en la tabla 21:

- Promueve el aprendizaje reflexivo.
- Promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento (análisis, creatividad, valoración crítica y solución de problemas).
- Expone y explica claramente. Utiliza ejemplos que ayudan a comprender con claridad los diversos contenidos.
- Promueve que los estudiantes piensen por sí mismos.
- Se expresa con claridad
- Atiende adecuadamente a los comentarios y cuestionamientos de los estudiantes

- Promueve que el alumno desarrolle sus capacidades de argumentar para sustentar sus puntos de vista.
- Sintetiza y resalta los puntos principales

Tabla 22 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Comunicación

Categoría: Comunicación	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Favorece un clima agradable de participación, respeto y confianza en la clase		70.8 (10)					
Favorece los debates y orienta la discusión permitiendo que se llegue a conclusiones sobre el tema, sin imponer su opinión o conocimientos.				55.6 (10)			26.4 (9)
Escucha los puntos de vista de los estudiantes		73.6 (10)					
Responde a las preguntas y dudas del alumno con precisión			69.4 (10)				22.2 (9)
Muestra una disposición abierta a discutir individualmente los proyectos dentro y fuera del horario programado para el curso.				50.0 (10)		34.7 (9)	
Promueve que los estudiantes expresaran sus ideas y cuestionamientos.				58.3 (10)			25 (9)
Pone atención y responde a las preguntas u opiniones de los estudiantes			63.9 (10)				26.4 (9)

N=72

En la tabla 22 se puede ver que en la categoría de comunicación todas las conductas fueron evaluadas por los estudiantes como importantes de ser incluidas en la evaluación docente, por más del 50% de los estudiantes con una sola calificación.

Tabla 23 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Evaluación del aprendizaje

Categoría: Evaluación del aprendizaje	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Aspecto y conductas evaluadas							
Aplica los criterios de evaluación previstos en el programa de estudios.				50.0 (10)			27.8 (9)
Es congruente al evaluar el aprendizaje, conforme los objetivos del programa				59.7 (10)			20.8 (9)
Evalúa (tareas, trabajos, exposiciones) y comunica con oportunidad los resultados de las evaluaciones señalando los errores cometidos y discutiendo con el alumno la forma adecuada de superarlos.			65.3 (10)				23.6 (9)
Fomenta que el estudiante se autoevalúe						30.6 (10)	44.4 [22.2*2] (8,9)
Utiliza los resultados de los exámenes como retroalimentación para mejorar el aprendizaje.					45.8 (10)		26.4 (9)
Es justo al asignar calificación.				58.3 (10)			20.8 (9)
Corrige o comenta mis tareas, trabajos o exámenes, lo que es útil para mi aprendizaje.			65.3 (10)				

N=72

En la tabla 23, para la categoría de evaluación del aprendizaje, las conductas evaluadas por más del 50% de los estudiantes con una calificación fueron:

- Evalúa (tareas, trabajos, exposiciones) y comunica con oportunidad los resultados de las evaluaciones señalando los errores cometidos y discutiendo con el alumno la forma adecuada de superarlos.
- Corrige o comenta mis tareas, trabajos o exámenes, lo que es útil para mi aprendizaje.
- Es congruente al evaluar el aprendizaje, conforme los objetivos del programa
- Es justo al asignar calificación.
- Aplica los criterios de evaluación previstos en el programa de estudios

Tabla 24 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Elemento ético o de valores

Categoría: Elemento ético o de valores	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Tiene actitud de respeto y consideración hacia la participación de los estudiantes para que estos se sientan seguros al exponer sus conocimientos y argumentar sus ideas.		73.6 (10)					
Promueve y muestra congruencia con los valores universales y profesionales.				51.4 (10)			25 (9)
Proyecta actitudes positivas hacia la universidad, la vida y la responsabilidad social.					47.2 (10)		25 (9)
Contribuye a la formación integral del alumno, tanto profesional como humana.				51.4 (10)			22.2 (9)
Permite decidir libremente sobre la forma de presentación de los seminarios y trabajos, fijando exclusivamente los términos temporales.					40.3 (10)		27.8 (9)
Acepta las críticas y las sugerencias para mejorar el ambiente de aprendizaje cuando los estudiantes no están de acuerdo con la forma de trabajo.				55.6 (10)			27.8 (9)
Es respetuoso en su trato con los estudiantes.	80.6 (10)						

N=72

Para la categoría de elemento ético o de valores, los estudiantes evaluaron las siguientes conductas como las más importantes de ser incluidas en la evaluación docente, según la tabla 24:

- Es respetuoso en su trato con los estudiantes
- Tiene actitud de respeto y consideración hacia la participación de los estudiantes para que estos se sientan seguros al exponer sus conocimientos y argumentar sus ideas.
- Acepta las críticas y las sugerencias para mejorar el ambiente de aprendizaje cuando los estudiantes no están de acuerdo con la forma de trabajo.
- Contribuye a la formación integral del alumno, tanto profesional como humana.
- Promueve y muestra congruencia con los valores universales y profesionales.

Tabla 25 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Curso de investigación

Categoría: Curso investigación	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Define posibles problemas de investigación						36.1 (9) 33.3 (10)	
Promueve la realización de actividades dirigidas a plantear problemas de investigación						36.1 (10) 34.7 (9)	
Comenta las posibles metodologías por seguir de acuerdo con los problemas de investigación planteados						38.9 (10) 34.7 (9)	
Recomienda lecturas pertinentes para iniciar el trabajo de investigación del estudiante				54.2 (10)			25 (9)
Ayuda a seleccionar lecturas apropiadas para la investigación					44.4 (10)	34.7 (9)	
Encomienda trabajos y tareas que permiten a los estudiantes adquirir una experiencia importante en el trabajo de investigación.				54.2 (10)			29.2 (9)
Promueve que el estudiante desarrolle su capacidad de investigar o de plantear y resolver problemas.			66.7 (10)				
Estimula a los estudiantes a presentar sus trabajos en foros o eventos distintos al de la clase.						34.7 (10)	23.6 (9)

N=72

Para la categoría de curso de investigación, en la tabla 25 se puede apreciar que los estudiantes consideraron como importante de ser incluidas las siguientes conductas:

- Promueve que el estudiante desarrolle su capacidad de investigar o de plantear y resolver problemas.
- Recomendación de lecturas pertinentes para iniciar el trabajo de investigación del estudiante.
- Encomienda trabajos y tareas que permiten a los estudiantes adquirir una experiencia importante en el trabajo de investigación.

Tabla 26 Conductas consideradas importantes a ser evaluadas por los estudiantes en la categoría de Valoración global

Categoría: Valoración global Aspecto y conductas evaluadas	Porcentaje de profesores que dieron la calificación entre paréntesis						
	80-89%	70-79%	60-69%	50-59%	40-49%	30-39%	20-29%
Recomendaría a otros estudiantes cursar esta materia con este profesor					45.8 (10)		
Las actividades desarrolladas por el profesor contribuyeron a mi aprendizaje.				58.3 (10)			
Los materiales utilizados y las actividades de aprendizaje diseñadas en el curso apoyaron en el logro de los objetivos de aprendizaje						34.7 (10)	23.6 (9)
El desempeño de mi profesor/a a lo largo del curso fue: Bueno Deficiente Malo					43.1 (10)		
En relación con lo que aprendí en este curso me siento: Muy Satisfecho Satisfecho Poco Satisfecho					44.4 (10)		
Aprendí algo valioso en este curso Si No					44.4 (10)		
Me gustaría tomar otros cursos con este profesor Si No					47.2 (10)		
Valora en general a tu profesor en una escala de 1 a 5 1 2 3 4 5					43.1 (10)		

N=72

Las respuestas de la tabla 26 se eliminaron pues cuando los estudiantes contestaron este apartado hubo confusión ya que contestaron en función de calificar al profesor que les estaba impartiendo la materia en la que se pidió que lo contestaran y no como lo que se pedía que era señalar si era importante o no incluirlo en la evaluación docente. Las respuestas no reflejaban lo solicitado.

De acuerdo a los resultados obtenidos del inventario de conductas de la práctica docente para ser incluidas en la evaluación docente dados por los estudiantes, al igual que los profesores consideran todas las conductas expuestas como factibles de ser evaluadas, sin embargo, se logra identificar cierta clasificación de mayor importancia al ser más

estudiantes, expresados en porcentaje, los que seleccionaban ciertas conductas en lugar de otras.

9.6 Coincidencias de resultados entre los profesores y estudiantes de las conductas que consideran como importantes para ser incluidas en un instrumento de evaluación docente

Los datos que a continuación se indican, representan las coincidencias que se dieron por categoría entre las opiniones de los profesores y estudiantes de posgrado de esta institución, respecto a las conductas factibles a evaluar de la práctica docente, son datos correspondientes al inventario. Es importante señalar que, para este aspecto sólo hubo coincidencia en 7 de las 8 categorías, quedando fuera de esta situación la categoría de Valoración Global, esta categoría se anuló en el análisis, como ya se mencionó, debido a que se presentó confusión para su respuesta. De igual forma, ocurrió en las conductas factibles a evaluar, debido a que el número se redujo de 73 a 23 conductas.

Como ya se dijo, para determinar cuáles serían las conductas a evaluar, sólo se tomaron en cuenta los porcentajes de profesores y estudiantes que se agruparon en el rango del 50 al 89 % para una calificación y de éstos los que coincidieran en ambos grupos.

En la categoría de **Planeación**, quedaron 3 de las 5 conductas diseñadas en el instrumento, hubo coincidencias en las tres conductas con la selección de más del 50% de los integrantes de cada grupo, como se observa en la tabla 27.

Tabla 27 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría de Planeación

No	Conductas evaluadas	Profesores %	Estudiantes %
1.	Muestra una preparación y organización sólida de cada clase	66.7	70.8
2.	Al inicio del curso, comunica claramente el programa de la materia (Propósito y objetivos del curso, contenidos, organización, criterios de evaluación, referencias bibliográficas y/o de consulta electrónica).	52.8	61.1
3	Da a conocer desde el inicio la forma como evaluará.	55.6	51.4

La conducta evaluada, que en la tabla ocupa el número 3, tuvo 55.6% de profesores y 51.4% de estudiantes que la consideraron como importante de ser evaluada, ambos grupos están la parte mínima del porcentaje aceptado como punto de corte, por lo que en un momento dado, esta conducta pudiera quedar fuera de la evaluación de la docencia.

La categoría de **Competencias profesionales**, tuvo coincidencia en 4 de 12 conductas según se puede ver en la tabla 28.

Tabla 28 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría de Competencias profesionales

No	Conductas evaluadas	Profesores %	Estudiantes %
1.	Demuestra un conocimiento sólido de la materia.	72.2	80.6
2.	Demuestra conocimiento actualizado de la materia.	66.7	79.2
3.	Se preocupa que el estudiante comprenda los temas del curso y sean capaces de aplicar los conocimientos a problemas distintos a los utilizados en las clases.	69.4	65.3
4.	Imparte el curso manteniendo el nivel académico de posgrado	63.9	66.7

Respecto a la categoría de **Estrategias didácticas**, coinciden profesores y estudiantes en 5 de 19 conductas, según se observa en la tabla 29.

Tabla 29 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría de Estrategias didácticas

No	Conductas evaluadas	Profesores %	Estudiantes %
1.	Promueve el aprendizaje reflexivo.	75	70.8
2.	Promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento (análisis, creatividad, valoración crítica y solución de problemas).	75	68.1
3.	Promueve que los estudiantes piensen por sí mismos.	58.3	65.3
4.	Atiende adecuadamente a los comentarios y cuestionamientos de los estudiantes	63.9	62.5
5.	Se expresa con claridad	52.8	62.5

La categoría de **Comunicación**, agrupa 4 de 7 conductas, según la tabla 30. La conducta evaluada, que en la tabla ocupa el número 4, tuvo 50% de profesores y 55.6% de estudiantes que la consideraron como importante de ser evaluada, ambos grupos están la parte mínima del porcentaje aceptado como punto de corte, por lo que en un momento dado, esta conducta pudiera quedar fuera de la evaluación de la docencia.

Tabla 30 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría Comunicación

No	Conductas evaluadas	Profesores %	Estudiantes %
1.	Escucha los puntos de vista de los estudiantes	63.9	73.6
2.	Favorece un clima agradable de participación y confianza en la clase	58.3	70.8
3.	Pone atención y responde a las preguntas u opiniones de los estudiantes	61.1	63.9
4.	Favorece los debates y orienta la discusión permitiendo que se llegue a conclusiones sobre el tema, sin imponer su opinión o conocimientos.	50	55.6

En la tabla 31 se observa en la categoría de **Evaluación del Aprendizaje** como sólo coinciden 2 de 7 conductas, y la que está con el número 1 queda en el límite inferior del rango de aceptación como conducta a ser incluida en el instrumento de evaluación docente.

Tabla 31 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría de Evaluación del aprendizaje

No	Conductas evaluadas	Profesores %	Estudiantes %
1.	Es justo al asignar calificaciones.	50	58.3
2.	Es congruente al evaluar el aprendizaje, conforme los objetivos del programa	61.1	59.7

En la categoría de **Elemento Ético o de Valores**, se aprecian 4 de 7 conductas, en la tabla 32, se puede identificar que la conducta con el número cuatro, queda en el límite inferior de corte tanto para profesores como estudiantes.

Tabla 32 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la categoría de elemento ético o de valores

No	Conductas evaluadas	Profesores %	Estudiantes %
1.	Es respetuoso en su trato con los estudiantes.	77.8	80.6
2.	Tiene actitud de respeto y consideración hacia la participación de los estudiantes para que estos se sientan seguros al exponer sus conocimientos y argumentar sus ideas.	69.4	73.6
3	Promueve y muestra congruencia con los valores universales y profesionales.	61.1	51.4
4	Contribuye a la formación integral del alumno, tanto profesional como humana.	50	51.4

Finalmente, para la categoría de **Curso de Investigación**, resulta 1 de 8 conductas que coincide en el rango de porcentajes establecido. Ver tabla 33.

Tabla 33 Coincidencias entre Profesores y Estudiantes en las conductas consideradas importantes a ser evaluadas en la Categoría de Curso de investigación

No	Conductas evaluadas	Profesores %	Estudiantes %
1.	Promueve que el estudiante desarrolle su capacidad de investigar o de plantear y resolver problemas.	58.3	66.7

De acuerdo a lo establecido en la metodología se plantea que aquellas conductas que coincidieran tanto por profesores como por estudiantes para ser consideradas como importantes a ser evaluadas son las que se recomienda tomar en cuenta para incluirlas en los instrumentos de la evaluación docente.

9.7 Discusión de resultados

Los docentes entrevistados son aquellos que resultaron evaluados positivamente en su desempeño a nivel de posgrado, cuentan con amplia experiencia en el sector productivo y cuentan con estudios de posgrado, acordes al área en donde se desarrollan como docentes. Estas características les permiten transmitir y compartir conocimientos de aplicación real y experiencias significativas a los estudiantes. Si bien su incursión en la docencia tiene diversas causas, todos manifestaron estar entregados con pasión, compromiso y vocación a su labor pedagógica. Esto les condujo a considerar al profesor y al estudiante como elementos fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se perciben como docentes flexibles, comprometidos, promotores de un proceso educativo activo y trascendental en la vida académica y cotidiana de los estudiantes, además de ser concientes de las condiciones académicas y contextuales de estos.

De los profesores entrevistados, de acuerdo a los resultados expuestos, la mayoría planteó que los cursos de pedagogía o didáctica les han servido para convivir con otros profesores e intercambiar experiencias más que en cuanto al contenido mismo del curso. Sin embargo, los profesores que contestaron el cuestionario, plantearon que en su mayoría, estos cursos si les han sido de utilidad y les han permitido mejorar su docencia. Para poder sacar una conclusión al respecto, habría que ver como impacta el cambio de experiencias con otros colegas a su forma de dar clase y si este es objetivo del curso. Esto daría lugar a preguntas como *¿Al ser un buen docente no se necesita el curso de pedagogía y por eso no lo ven útil, y el profesor que no está catalogado como de los profesores mejores, realmente adquiere herramientas útiles a través de estos cursos, y por eso sí le es de utilidad?*

En su mayoría, manifestaron no haber recibido información sobre la evaluación que realizan los alumnos, en un principio; se enteraron paulatinamente. Pocos conocen el instrumento; pero coinciden en que debe utilizarse como apoyo y retroalimentación para

los docentes, no como un medio de premiar o castigar, ya que además, perciben que no refleja lo que sucede en el aula; sino, la percepción subjetiva del alumno. Por ello, proponen que la evaluación docente incluya una valoración de carácter cualitativo a medio semestre, y el uso de instrumentos con elementos diferenciados por área.

Las entrevistas permitieron afirmar que la problemática expuesta es real, porque los profesores coinciden en que la evaluación por sí sola no contribuye a mejorar la calidad de la educación; si ésta ha mejorado es por el compromiso que estos docentes tienen con la formación de sus alumnos.

Se retomaron las aportaciones de los profesores y a continuación se muestran algunas acciones que orientarán el enfoque de una forma diferente de evaluar la docencia:

- Llevar a cabo una evaluación intermedia de carácter cualitativo, que permita al profesor dialogar con su grupo.
- Fomentar la reflexión a partir de los resultados y generar acciones de mejora.
- Adecuar el actual instrumento a las características del posgrado.
- Utilizar otras fuentes de información además de la opinión de los estudiantes, como la autoevaluación del profesor, la evaluación de pares, el portafolio, etc.
- Eliminar el carácter de obligatoriedad para los estudiantes.
- Desligar la evaluación de los estímulos y de toda acción administrativa.

Esto podría ser una oportunidad para considerar la evaluación como la forma de enriquecer la práctica docente mediante la retroalimentación, la autoevaluación y la reflexión en favor del mejoramiento de la práctica docente y del aprendizaje de los estudiantes.

De manera general, durante el desarrollo de las entrevistas se encontró un punto de coincidencia, los docentes consideran que la evaluación debería contemplar puntos específicos por cada área, es decir, que se realice una evaluación que permita obtener datos referentes a cada una de las áreas de manera diferenciada y no con instrumentos homogéneos como se viene realizando hasta la fecha.

En cuanto a las respuestas encontradas a partir del inventario de prácticas docentes factibles de ser evaluadas hubo coincidencias entre lo que el profesor considera

importante realizar y por lo tanto, se le puede evaluar, como los estudiantes consideran importantes que el profesor realice, y por tanto evaluarían.

Cabe mencionar que ambos grupos estuvieron de acuerdo en que exista un instrumento en el que el estudiante evalúe el desempeño del profesor como es hasta ahora el SEPE1; pero también coincidieron en que es importante que no sea el único elemento de evaluación, sino que haya una evaluación integral a partir de varios instrumentos.

X. Conclusiones y recomendaciones

Los resultados obtenidos, junto con la literatura, se pueden convertir en uno de los insumos para desarrollar una propuesta de nuevos instrumentos de evaluación docente para posgrado de la Universidad Iberoamericana, mismos que se habrán de aplicar y evaluar en siguientes etapas como seguimiento de este trabajo.

Para la puesta en marcha de una propuesta que de este estudio se puede derivar, será necesario que la UIA se pronuncie por una evaluación orientada a la mejora.

Que los resultados de la evaluación sean un factor que propicie la mejora de la práctica docente y no estén asociados a estímulos, es decir, que deje de ser un elemento donde sólo se premie o castigue al docente.

Se tienen que diseñar e implementar mecanismos de retroalimentación, para que los resultados que cada docente obtenga en su evaluación trasciendan en estrategias acordes a cada una de las necesidades que los profesores requieran para mejorar su práctica docente y no sólo se queden archivados en su cubículo o como un punto más en las gráficas de productividad.

Para el desarrollo óptimo de la evaluación docente será muy importante que la UIA sensibilice al alumno sobre la importancia de la evaluación docente, debido a que la opinión de éste es la principal fuente de información en este proceso, y por lo tanto, el estudiante debe contestar el instrumento de opinión de manera crítica, reflexiva y objetiva, de tal forma que los resultados que se entreguen al docente sean lo más fidedignos y cercanos a su realidad, lo que permitirá instrumentar programas de formación de profesores, acordes a los resultados de la evaluación.

Otro elemento que se debe de fomentar entre los profesores y coordinadores es la reflexión sobre resultados, el coordinador deberá retroalimentar a los docentes con base en sus resultados particulares, también se podrán promover espacios de participación académica donde los profesores puedan compartir sus experiencias como docentes de posgrado en el manejo de dinámicas, manejo de grupo, comunicación al interior del grupos, con otros docentes de la misma y de diferente área, lo que enriquecerá su labor académica.

Los resultados que arroja este estudio tanto en el apartado de entrevistas con profesores como con el cuestionario y el inventario de conductas importantes para ser evaluadas, permiten ser la base, junto con la literatura especializada, para trabajar una propuesta de evaluación docente que se haga de manera integral y que se componga de varios instrumentos como sería una evaluación intermedia de carácter cualitativo a medio periodo escolar, una propuesta para un instrumento de opinión del estudiante (resultado de la investigación) y una propuesta de un instrumento de autoevaluación para el profesor.

Los resultados obtenidos en este trabajo pueden ser empleados junto con lo recomendado en la literatura especializada para la elaboración de un instrumento de evaluación docente. La idea es tomar en cuenta la opinión de ambas partes involucradas, los profesores y los estudiantes. Por lo que las conductas que coincidieron en ambos grupos como buenas para ser evaluadas son las que formarían parte del instrumento de evaluación docente y se eliminarían las demás. Estas conductas resultantes son las que se consideraron como la aportación del presente estudio para el diseño posterior de un instrumento de evaluación docente.

Referencias

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

Arduino, J. (2001) La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial) En. Rueda M, Díaz-Barriga F, Díaz M. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. Cultura Universitaria Serie Ensayo No. 71.

Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Textos educar-Educación Jalisco.

Carlos Guzmán, J. (2005). El profesor efectivo en educación superior. En F. Fierro y M. H. García (pp. 15-67), *Pensamiento didáctico y práctica docente*. México: UNAM.

Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, J. M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

Crispín, M. L. (1998). *Vinculación de procesos evaluativos a la formación de docentes universitarios*. Tesis de doctorado, Universidad Anáhuac, Distrito Federal, México.

Cruz I, Crispín M.L. Caudillo L (2001) Formación de profesores: Factor básico para el mejoramiento de la docencia. En Rueda M, Díaz –Barriga, Díaz *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México, Cultura Universitaria/Serie Ensayo . 71 Pp176-177

De la Orden A. (1997) *Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa Volumen 3 // Número 1_2

Dirección de Posgrado, Universidad Iberoamericana (2005), *Modelo Sistémico de Evaluación de la Calidad del Posgrado de la UIA*. México.

Fresán, M. (2000). Una propuesta para la evaluación docente en el nivel de posgrado. En J. Loredo Enríquez (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, (pp.37-62). México: Porrúa.

García B. (2003) *La evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes*. Revista de la Educación Superior Vol. XXXII (3), No. 127, En http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02d.html consultada el 23-05-07.

García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.

García, B., Secundino N. y Navarro, F. (2000). El Análisis de la Práctica: consideraciones metodológicas. En: M. Rueda, y F. Díaz-Barriga. (Comps.). *La Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.

García JM. (2000). *Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: Síntesis de investigación internacional*. En: M. Rueda y F. Díaz (Eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 42-45). México: Paidós Educador.

González LE. Ayarza E. H *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*, CINDA, Santiago de Chile, Chile. Consultado en Internet: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8184.pdf>

Guzmán JC. (2005) El profesor efectivo en educación superior. En F. Fierro, M. H. García. *Pensamiento didáctico y práctica docente*. México Universidad Nacional autónoma de México, Facultad de Psicología, División de estudios profesionales, Coordinación de Psicología Educativa

Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science* 28, 491-523.

Kern S. Evaluación, nuevas concepciones Consultado en Internet el 26 de octubre del 2009 : <http://www.monografias.com/trabajos11/conce/conce.shtml>.

Loredó, J. (Coord.). (2000 b). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.

Loredó, J. y Grijalva, O. (2000 a). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado. En M. Rueda, y F. Díaz Barriga (Comps): *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, (pp. 103-132). México: Paidós.

Luhmann N, Eberhard K (1993) *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Supiores de Occidente. México.

Muñoz I.C y Silva L: M. (2007) *Políticas para mejorar la calidad de la educación básica en México*.

National Board of Professional Teaching Standards (2008, agosto). [En línea] *What teachers should know and be able to do*. Arlington, VA. EE.UU. Disponible en: <http://www.nbpts.org/UserFiles/Files/what-teachers.pdf>

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

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006) Estructura y titulaciones de Educación Superior. Consultada en Internet el 26 de octubre del 2009: <http://www.oei.es/homologaciones/mexico.pdf>

Rodríguez Fuenzalida E.(1994) Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. En *Revista Iberoamericana de Educación* No. 5 pp 45-65.

Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: CESU.

Rueda Beltrán M./ Díaz Barriga F./ Díaz Pontones M. (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. UAM, UNAM, UABJ Oaxaca. México.

Rompelman, L. (2002). *Affective teaching*. Lanham, MD: University Press of America.

Schoenfeld, A. H. (1998). "Toward a theory of teaching-in-Context Education", en *Issues in Education*, vol 4, núm. 1, pp. 1-94.

Schön, D. (1994). La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. *Cuadernos de pedagogía* 222, 88-92.

Serrano E.L. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. Universidad Autónoma de Baja California. México.

Torres J. (1992), *El Sistema Educativo desde la perspectiva de Niklas Luhmann* Univ. De Guadalajara, México.

Universidad Iberoamericana, 1 [en línea]. Texto informativo, **Ideario**. Disponible en World Wide Web: <<http://www.uia.mx/web/files/001.pdf>> [Consultado: 5 de Diciembre de 2008].

Universidad Iberoamericana, 2 [en línea]. Texto informativo, **Filosofía educativa**. Disponible en World Wide Web: <<http://www.uia.mx/web/files/002.pdf>> [Consultado: 5 de Diciembre de 2008].

Universidad Iberoamericana, 3 [en línea]. Texto informativo, **Misión y visión Plan estratégico 2007 – 2011**. Disponible en World Wide Web: <<http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=piPlanestrategicol>> [Consultado: 5 de Diciembre de 2008]

Universidad Iberoamericana, 4 [en línea]. Texto informativo, **Perfil del profesor ideal de la UIA**. Disponible en World Wide Web: < <http://www.uia.mx/web/files/009.pdf>> [Consultado: 5 de Diciembre de 2008]

Universidad Iberoamericana, 5. (2007) "Programa de Fortalecimiento del Posgrado". México.

Universidad Iberoamericana, 6. (2005) Dirección de Posgrado, "Modelo sistémico de evaluación de la calidad del posgrado de la UIA. México.

Universidad Iberoamericana, 7. "PROGRAMA 2: EVALUACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS. Subprograma 2.2." Evaluación educativa en **Plan estratégico 2000 – 2010**

<http://www.uia.mx/uiainstitucional/programas/PROGR/Copy%20of%20PROGR2.HTML>

[Consultado el 05-12-08]

Vargas J (2000), Propuesta de un perfil integral de maestro universitario y de un instrumento para la evaluación del docente en J. Loredo Enríquez (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, (pp.115-148). México: Porrúa.

Zabalza, M. A. (1990, mayo-agosto). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.

Anexos

Anexo 1

SEPE-1 Posgrado Vigente

SEPE POSGRADO

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE CURSOS

Materia:	<input type="checkbox"/> Curso	<input type="checkbox"/> Seminario	<input type="checkbox"/> Taller	<input type="checkbox"/> Laboratorio	<input type="checkbox"/> Otro
Profesor:					

El objetivo de este cuestionario es valorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de los estudiantes de posgrado. Se solicita tu opinión sobre la organización de las asignaturas y el desempeño del (la) profesor (a). Las respuestas son anónimas y los resultados se comunican a los profesores después de que han entregado las calificaciones a la coordinación. Por favor conteste reflexivamente y con sinceridad. Califique con la siguiente escala:

(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) En duda	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo	(N) No tengo elementos para contestar o no aplica
------------------------------	-------------------	-------------	----------------	---------------------------	---

	1	2	3	4	5	N
1. Al inicio del curso se plantearon los objetivos de aprendizaje y el programa detallado del curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El (la) profesor(a) ha cumplido con el programa planteado para el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En general, las clases están bien preparadas y organizadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El (la) profesor(a) utiliza métodos adecuados para propiciar el aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La forma en que se desarrolla este curso me ayuda a aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. El (la) profesor(a) relaciona los contenidos y/o actividades del curso con casos reales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. El (la) profesor(a) favorece un clima de participación y confianza en la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. El (la) profesor(a) atiende adecuadamente a los comentarios y cuestionamientos de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Fuera de clase, el (la) profesor(a) me ha dado orientaciones valiosas para resolver mis dudas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. El (la) profesor(a) ofrece retroalimentación útil sobre las actividades que asigna para realizar fuera del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. El (la) profesor(a) me ha ayudado a relacionar entre sí los contenidos del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Al inicio del curso se plantearon los criterios y mecanismos de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. La evaluación se ha realizado conforme a los criterios y mecanismos planteados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Los procedimientos de evaluación empleados permiten juzgar correctamente mi grado de aprendizaje en este curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. El (la) profesor (a) demuestra conocimiento actualizado de su materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Recomendaría a otros estudiantes cursar esta materia con este profesor (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Para el estudio de la materia, he aprovechado la biblioteca (libros, revistas, bases de datos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Los recursos didácticos (textos, multimedia, software, láminas, modelos, video, páginas web, material de laboratorio, etc.) utilizados en el curso han sido un buen apoyo para el aprendizaje de la materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Considero que el nivel académico de este curso es el que debe tener un curso de posgrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Considero que tenía los conocimientos previos necesarios para cursar esta materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Considero que en este curso no se repiten inútilmente temas vistos en otras asignaturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. La participación de mis compañeros en clase ha sido provechosa para mi aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Este curso me ayudó a: (puede elegir más de una opción):
- a) Dominar temas relacionados con el ejercicio de mis actividades profesionales
 - b) Desarrollar mi capacidad de investigar o de plantear y resolver problemas
 - c) Desarrollar mi capacidad de argumentar para sustentar mis puntos de vista
 - d) Desarrollar mi capacidad creativa o de innovación
 - e) Tener elementos para analizar el impacto de mi actividad en la solución de problemas sociales
 - f) Enriquecer mi concepto de la persona humana y del modo de promover su desarrollo
 - g) Mejorar mi capacidad de trabajar en equipo

24. La semana anterior, ¿cuántas horas le dedicó a esta materia fuera de clase (lectura, tareas, ejercicios, trabajos, estudio para exámenes, trabajo en equipo, trabajo de campo, etc.)?

<input type="checkbox"/> Menos que las horas de clase	<input type="checkbox"/> La misma cantidad que las horas de clase	<input type="checkbox"/> De 50% a 100% más que las horas de clase	<input type="checkbox"/> Más del 100% de las horas de clase
---	---	---	---

25. Le agradeceremos que escriba sus comentarios o sugerencias para el profesor. Es particularmente útil que señale también lo que considere positivo, es decir las "buenas prácticas" de docencia que usted perciba como adecuadas

Anexo 2

Guión de entrevista a profesores considerados como mejores docentes en UIA

Saludo y presentación

NOMBRE del entrevistado(a), gracias por aceptar la entrevista, como le comenté, estamos haciendo una investigación que consiste en el **análisis del sistema de evaluación de la práctica docente del posgrado de la Universidad Iberoamericana y la percepción que tienen alumnos y maestros sobre la misma**. Durante la plática con usted queremos que nos comente algunas de sus experiencias y sentimientos como docente.

Entrevista realizada por:

Datos Generales

Nombre del entrevistado: _____

Lugar y fecha de la entrevista:

Sexo: M F Edad: _____

E-mail: _____

Teléfono(s): _____

Área para la que trabaja: _____

Rango o categoría: _____

Formación profesional: _____

Docencia

¿Cuántos años de experiencia tiene en su profesión?

¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor?

¿En qué niveles educativos ha dado clases?

¿Cuántos años ha dado clases en posgrado?

¿Qué tipo de materia imparte (teóricas, prácticas, talleres)?

¿Da clase en otras universidades? ¿Cuáles? (Ubicar públicas – privadas)

Me puede platicar ¿Cómo se dio su incursión en la docencia?

¿Ha tenido formación o preparación pedagógica para ser docente?

Si su respuesta es afirmativa, ¿Dónde? ¿De qué tipo? ¿Le ha ayudado para mejorar su práctica docente?

¿Las materias que imparte son las que le gustan, lo invitan a darlas o se las asignan?

¿Cuándo le asignan una materia? ¿Toma el programa y lo desarrolla tal cuál se lo dan o lo cambia?

¿Podría identificar o caracterizar su estilo docente?

¿Qué es para usted la educación?

¿Qué es para usted el alumno?

¿Qué es para usted el profesor?

Planeación

- ¿Cuántas horas le dedica a la preparación de su clase?
- ¿Qué hace para preparar la clase (planeación)?
- ¿Qué elementos toma en cuenta a la hora de planear una materia?
- ¿Toma en cuenta el número de alumnos que tiene para planear su materia?

Conducción de la clase

- Al iniciar el semestre, ¿Qué hace para entusiasmar a sus alumnos en la materia?
- ¿Cómo hace suyo un programa?
 - ¿Durante las clases cómo capta la atención de los alumnos?
 - ¿Sigue algunas etapas definidas en clase? (introducción, desarrollo, cierre)
 - ¿Cómo es la estructura de su clase? (Interpretar si aplica o concuerda con algún modelo pedagógico)
 - ¿Utiliza apoyos audiovisuales para impartir su clase? Si/No. Muy frecuente/frecuente ¿cuáles?
 - ¿Cómo es la participación de los alumnos durante la clase? Entusiasta, activa (mucha, poca regular)
- Si los alumnos tienen duda sobre el tema de clase, ¿De qué manera se resuelve?

Evaluación en la clase

- ¿Qué importancia le da usted a la evaluación?
- ¿Cómo evalúa a los alumnos? ¿Cada cuándo?
- ¿Qué tipo de evaluación es la que realiza para el trabajo de sus alumnos? Formativa, sumativa / Exámenes, trabajos, proyectos, tareas, ejercicios, etc.
- ¿Hace evaluaciones individuales? ¿En equipo?
- ¿Para usted es importante la retroalimentación a los alumnos? ¿En qué forma la realiza? ¿Con qué frecuencia?

Relación con los alumnos

- ¿Cómo es la interacción que tiene con sus alumnos? Vertical, horizontal, directiva, rígida, relajada
- ¿Cuál es su actitud ante el grupo? ¿Cómo se ve ante ellos? Exigente, rígido, flexible, displicente, amigable, cercana / distanciada, autoridad.
- ¿Le gusta la participación de los alumnos?
- ¿Qué tipo de comunicación tiene con sus alumnos? Directa / abierta / formal / informal
- ¿Cómo motiva a sus alumnos para que participen y les interese su clase?
- ¿A qué adjudica usted que los alumnos lo evalúen favorablemente? (jerarquizar las respuestas)

Evaluación docente

En la UIA, ¿Tuvo alguna inducción como profesor cuando fue contratado?

¿Se le comunicó que podría o iba a ser evaluado?

¿Se le dijo cómo era esta evaluación?

¿Conoce el cuestionario de opinión que llenan los alumnos?

¿Conoce cómo se evalúa al profesor en la UIA?

¿Qué opina de la forma de evaluar al docente en la UIA?

¿Qué opina del SEPE de posgrado?

¿Considera que el SEPE realmente refleja lo que el profesor es?

¿Qué es para usted ser un buen docente?

A partir de los resultados de su evaluación, ¿Alguien los comenta con usted?

¿Consulta los resultados de sus evaluaciones como profesor?

¿Qué hace con los resultados?

¿Considera útil que alguien comente los resultados con usted?

¿Cómo considera usted que se debería evaluar la práctica docente?

¿Qué elementos considera que se deben de incluir en la evaluación docente?

Cierre

Para usted, ¿Cuál es la diferencia entre ser docente en nivel licenciatura y serlo en nivel posgrado?

¿Cuál es su concepción de la docencia?

¿Qué les gusta a sus alumnos de su docencia?

¿Qué recomendaría a otros para mejorar su docencia?

Agradecimiento de la entrevista.

Anexo 3

Cuestionario dirigido a profesores de Posgrado de la UIA

Estimado profesor estamos realizando un estudio sobre la evaluación de la docencia en el posgrado de la UIA, con la intención de proponer adecuaciones al instrumento actual y analizar la posibilidad de generar otros instrumentos, es por ello que solicitamos su colaboración contestando el presente cuestionario. Su opinión es sumamente importante para nosotros con el fin de ir generando espacios participativos.

Datos Generales

Posgrado en el que imparte clases: _____

Profesor de: Tempo completo Asignatura

Formación profesional: _____

Sexo: Masculino Femenino

Edad: 24 a 35 36 a 45 46 o más

¿Cuántos años de experiencia tiene en su profesión? 1 a 5 6 a 10 11 ó más

¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor? 1 a 3 4 a 6 7 ó más

¿En qué otros niveles educativos ha impartido clases? Preparatoria Licenciatura

¿Cuántos años ha dado clases en posgrado? 1 a 3 4 a 6 7 ó más

¿Qué tipo de materia imparte? teórica práctica taller laboratorio

¿Da clase en otras universidades? Sí No

Si su respuesta fue sí, la(s) otra(s) universidad es/son: Pública(s) Privada(s)

¿Cómo es que llegó a ser docente?

por invitación de otro profesor o amigo por interés propio de dar clases

por invitación de la institución como complemento a mi trabajo

Otro: _____

¿Ha tenido formación o preparación pedagógica para ser docente? Sí No

Si su respuesta es afirmativa, ¿sobre qué? Planeación Evaluación Didáctica

Uso de TIC. Otro: _____

¿Le ha ayudado para mejorar su práctica docente? Sí No

¿Podría identificar o caracterizar su estilo docente?

Expositivo Mediador Directivo Exigente Flexible

¿Cuántas horas le dedica a la preparación de una clase, a la semana?

1 hr. 2 hrs. 3 hrs. 4 hrs. 5 hrs. ó más.

¿Cómo es la estructura de su clase? (Describir brevemente inicio, proceso, cierre)

Evaluación docente

En la UIA, ¿tuvo alguna inducción como profesor cuando fue contratado? () Si () No

¿Se le comunicó que iba a ser evaluado? () Sí () No

¿Se le dijo cómo era esta evaluación? () Sí () No

¿Conoce el cuestionario de opinión que llenan los alumnos? () Sí () No

¿Qué opina de la forma de evaluar al docente en la UIA?

¿Qué opina del SEPE1 de posgrado?

¿Considera que el SEPE1 realmente refleja lo que el profesor hace en el aula?

¿Consulta los resultados de sus evaluaciones como profesor? () Si () No

¿Qué hace con los resultados?

¿Alguien comenta con usted los resultados de su evaluación? () Si () No

¿Considera útil que alguien comente los resultados con usted? () Si () No

¿Qué es para usted ser un buen docente?

¿Cómo considera usted que se debería evaluar la práctica docente?

¿Considera que debería haber preguntas por área disciplinar? () Sí () No

Si respondió sí, podría dar algunos ejemplos de lo que propondría que se evaluara en su área disciplinar. _____

Anexo 4

Cuestionario dirigido a alumnos de Posgrado de la UIA

Estimado alumno estamos realizando un estudio sobre la evaluación de la docencia en el posgrado de la UIA, con la intención de proponer adecuaciones al instrumento actual y analizar la posibilidad de generar otros instrumentos, es por ello que solicitamos tu colaboración contestando la presente encuesta. Tu opinión es sumamente importante para nosotros con el fin de ir generando espacios participativos.

Datos Generales

¿En qué posgrado estás inscrito?: _____

¿En qué semestre estás inscrito? () 1^{ro} () 2^{do} () 3^{ro} () 4^{to}

Licenciatura de procedencia: _____

Universidad de procedencia: () Pública () Privada

Sexo: () Masculino () Femenino

Edad: () 24 a 35 () 36 a 45 () 46 o más

¿Qué tipo de materias cursas? () teóricas () prácticas () talleres () laboratorios

¿Por qué te decidiste por este posgrado?

() por recomendación de amigo () por interés propio

() por recomendación de mi trabajo () como complemento a mis estudios de licenciatura

() por el nivel académico () por la currícula

Otro: _____

¿Cuántas horas le dedica a la preparación de una clase, a la semana?

() 1 hr. () 2 hrs. () 3 hrs. () 4 hrs. () 5 hrs. ó más.

¿Cómo es en general la estructura de tus clases? (Describir brevemente inicio, proceso, cierre)

Evaluación docente

¿Se te comunicó que podría o iba a evaluar a tus profesores? () Sí () No

¿Se te dijo cómo es la evaluación? () Sí () No

¿Qué opinas de la forma de evaluar al docente en la UIA?

¿Qué opinas del SEPE1 de posgrado?

¿Consideras que el SEPE1 realmente refleja lo que el profesor hace en el aula?

¿Qué es para ti un buen docente?

¿Cómo consideras que se debería evaluar la práctica docente?

¿Consideras que debería haber preguntas específicas por área disciplinar? () Sí () No

Si respondió sí, podría dar algunos ejemplos de lo que propondría que se evaluara en su área disciplinar. _____

Anexo 5

Inventario de conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente

A continuación le presentamos un listado de conductas factibles de ser evaluadas como parte de la práctica docente. Le solicitamos que a partir de su experiencia marque en cada una de ellas, la opción que refleje su opinión, es decir, seleccione “10” si la conducta es **muy importantes** para ser considerada dentro en un instrumento de evaluación, y “4” para aquella conducta que **no es importante**, o bien cualquiera de los puntos intermedios según considere en la escala, (es factible que todas las conductas sean importantes le pedimos hacer un esfuerzo para diferenciar aquellas que para usted son menos importantes).

No.	I PLANEACIÓN	No es importante 4	5	6	7	8	9	Muy importante 10
	Habilidad y esfuerzo del profesor en materia de preparación del curso. <i>El docente:</i>							
1	Muestra una preparación y organización sólida de cada clase							
2	Al inicio del curso, comunica claramente el programa de la materia (Propósito y objetivos del curso, contenidos, organización, criterios de evaluación, referencias bibliográficas y/o de consulta electrónica).							
3	Presenta contenidos congruentes con los objetivos del curso.							
4	Proporciona bibliografía adecuada y actualizada en función de los objetivos del curso.							
5	Da a conocer desde el inicio la forma como evaluará.							

No.	II COMPETENCIAS PROFESIONALES	No es importante 4	5	6	7	8	9	Muy importante 10
	Atributos de personalidad, características del maestro como profesionista. <i>El docente:</i>							
6	Demuestra saber utilizar recursos didácticos (textos, multimedia, software, mapas, modelos, video, páginas Web, material de laboratorio, etc.) como buen apoyo para el aprendizaje de la materia							
7	Contrasta las implicaciones de distintos enfoques o teorías.							
8	Relaciona el contenido del curso con otras materias del plan de estudios y/o con el quehacer profesional.							
9	Se preocupa que el estudiante comprenda los temas del curso y sean capaces de aplicar los conocimientos a problemas distintos a los utilizados en las clases.							
10	Demuestra un conocimiento sólido de la materia.							
11	Presenta y resuelve ejemplos acordes con los temas.							
12	Enfatiza los aspectos importantes del curso.							
13	Presenta los fundamentos teóricos o metodológicos de los contenidos desarrollados en clase.							
14	Imparte el curso manteniendo el nivel académico de posgrado							
15	Cumple con el programa establecido al inicio del curso.							
16	Establece una clara diferenciación entre sus puntos de vista y los puntos de vista de los autores							
17	Demuestra conocimiento actualizado de la materia.							

III ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS		No es importante 4	5	6	7	8	9	Muy importante 10
No.	Efectividad del docente para que sus alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes relevantes. <i>El docente:</i>							
18	Inicia el curso compartiendo con los estudiantes las expectativas que éstos tienen de la asignatura							
19	Atiende adecuadamente a los comentarios y cuestionamientos de los estudiantes							
20	Promueve el aprendizaje reflexivo.							
21	Expone y explica claramente. Utiliza ejemplos que ayudan a comprender con claridad los diversos contenidos.							
22	Motiva al estudiante para que éste aprenda							
23	Motiva la participación de los alumnos (a través de preguntas, discusiones, trabajo en equipo u otras acciones).							
24	Promueve en los estudiantes la investigación y/o consulta de otras fuentes para apoyar los contenidos de su materia.							
25	Incorpora actividades de aprendizaje (tareas, prácticas de laboratorio, talleres, etc.) para la comprensión de los temas.							
26	Utiliza adecuadamente los recursos didácticos disponibles (pizarrón, impresos, medios audiovisuales e informáticos o prototipos, etc.)							
27	Es exigente con sus alumnos (solicita calidad en todas las actividades de enseñanza-aprendizaje).							
28	Promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento (análisis, creatividad, valoración crítica y solución de problemas).							
29	Motiva y estimula a buscar, seleccionar e integrar información adicional a la revisada en clase							
30	Comparte lo que ha hecho o trabajado en investigación y en el trabajo profesional para promover el aprendizaje.							
31	Promueve que el estudiante conozca y maneje temas relacionados con el ejercicio de sus actividades profesionales.							
32	Promueve que el alumno desarrolle sus capacidades de argumentar para sustentar sus puntos de vista.							
33	Promueve el desarrollo de la capacidad creativa o de innovación.							
34	Promueve que los estudiantes piensen por sí mismos.							
35	Se expresa con claridad							
36	Sintetiza y resalta los puntos principales							

IV COMUNICACIÓN		No es importante 4	5	6	7	8	9	Muy importante 10
No.	Habilidades del docente para interactuar positivamente con los alumnos. <i>El docente:</i>							
37	Favorece un clima agradable de participación, respeto y confianza en la clase							
38	Favorece los debates y orienta la discusión permitiendo que se llegue a conclusiones sobre el tema, sin imponer su opinión o conocimientos.							
39	Escucha los puntos de vista de los estudiantes							
40	Responde a las preguntas y dudas del alumno con precisión							
41	Muestra una disposición abierta a discutir individualmente los proyectos dentro y fuera del horario programado para el curso.							
42	Promueve que los estudiantes expresaran sus ideas y cuestionamientos.							
43	Pone atención y responde a las preguntas u opiniones de los estudiantes							

No.	V EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Oportunidad, coherencia y justicia en la forma de evaluar el aprendizaje. <i>El docente:</i>							Muy importante 10
		No es importante 4	5	6	7	8	9	
44	Aplica los criterios de evaluación previstos en el programa de estudios.							
45	Es congruente al evaluar el aprendizaje, conforme los objetivos del programa							
46	Evalúa (tareas, trabajos, exposiciones) y comunica con oportunidad los resultados de las evaluaciones señalando los errores cometidos y discutiendo con el alumno la forma adecuada de superarlos.							
47	Fomenta que el estudiante se autoevalúe							
48	Utiliza los resultados de los exámenes como retroalimentación para mejorar el aprendizaje.							
49	Es justo al asignar calificación.							
50	Corrige o comenta mis tareas, trabajos o exámenes, lo que es útil para mi aprendizaje.							

No.	VI ELEMENTO ÉTICO O DE VALORES Integración del profesor con los objetivos formativos de la universidad y apreciación de su comportamiento ético en el aula y fuera de ella. <i>El docente:</i>							Muy importante 10
		No es importante 4	5	6	7	8	9	
51	Tiene actitud de respeto y consideración hacia la participación de los estudiantes para que estos se sientan seguros al exponer sus conocimientos y argumentar sus ideas.							
52	Promueve y muestra congruencia con los valores universales y profesionales.							
53	Proyecta actitudes positivas hacia la universidad, la vida y la responsabilidad social.							
54	Contribuye a la formación integral del alumno, tanto profesional como humana.							
55	Permite decidir libremente sobre la forma de presentación de los seminarios y trabajos, fijando exclusivamente los términos temporales.							
56	Acepta las críticas y las sugerencias para mejorar el ambiente de aprendizaje cuando los estudiantes no están de acuerdo con la forma de trabajo.							
57	Es respetuoso en su trato con los estudiantes.							

No.	VII CURSO INVESTIGACIÓN	No es importante 4	5	6	7	8	9	Muy importante 10
	El trabajo desarrollado por el docente para formar en investigación. <i>El Docente:</i>							
58	Define posibles problemas de investigación							
59	Promueve la realización de actividades dirigidas a plantear problemas de investigación							
60	Comenta las posibles metodologías por seguir de acuerdo con los problemas de investigación planteados							
61	Recomienda lecturas pertinentes para iniciar el trabajo de investigación del estudiante							
62	Ayuda a seleccionar lecturas apropiadas para la investigación							
63	Encomienda trabajos y tareas que permiten a los estudiantes adquirir una experiencia importante en el trabajo de investigación.							
64	Promueve que el estudiante desarrolle su capacidad de investigar o de plantear y resolver problemas.							
65	Estimula a los estudiantes a presentar sus trabajos en foros o eventos distintos al de la clase.							

No.	VIII VALORACIÓN GLOBAL	No es importante 4	5	6	7	8	9	Muy importante 10
	De manera general las actividades y planteamientos desarrollados en el aula							
66	Recomendaría a otros estudiantes cursar esta materia con este profesor							
67	Las tareas y actividades programadas contribuyeron al aprendizaje y dominio del contenido o habilidad							
68	Los materiales utilizados y las actividades de aprendizaje diseñadas en el curso apoyaron en el logro de los objetivos de aprendizaje							
69	El desempeño de mi profesor/a a lo largo del curso fue:							
70	En relación con lo que aprendí en este curso me siento:							
71	Aprendí algo valioso en este curso							
72	Me gustaría tomar otros cursos con este profesor							
73	Realizó la clase de manera que me ayudó a aprender.							