El CAD y la evaluación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

El CAD y la evaluación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades

PÁGINA LEGAL

El CAD y la evaluación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades fue editado en abril de 2018.

Primera edición electrónica: 2018

© D.R. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, 04510, México, Cd. Mx.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

ISBN 978-607-30-0456-5

Hecho en México

Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Oriente

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

El CAD y la evaluación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

ÍNDICE

Introducción 7
- 1.El objeto de estudio 7
- 2. Condiciones del procedimiento 9
- 3. Los resultados 11

Reflexiones sobre la tarea docente 15
- 1. La docencia y su evaluación 15
- 2. Dimensiones en la evaluación docente 25
- 3. Estrategias e instrumentos en la evaluación docente 42
- 4. La opinión de los alumnos como referente 47

La docencia en el CCH y el CAD 59
- 1. La evaluación de la docencia en el CCH 59
- 2. El CEDA en la UNAM 64
- 3. Cuestionario de Actividad Docente del CCH 70
- 4. Cuestionario de Actividad Docente vigente 77

Conclusión 89

Referencias 93

Anexos 103
- Anexo 1. Cuestionario de Actividad Docente 104
- Anexo 2. Cuestionario de Actividad Docente 94-2, 95-2 y 96-2 118
- Anexo 3. CAD aprobado por el Consejo Técnico en 1997 124
- Anexo 4. Dificultades para los productos académicos del CAD 128
- Anexo 5. Estructura del CAD Vigente 130

Introducción

1. El objeto de estudio

La evaluación docente es una tarea incompleta y desarticulada en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), pues a pesar de considerar distintas acciones afines a lo que se sugiere en el debate internacional, carece de una visión integral que favorezca la formación continua del profesor y la mejora en la calidad educativa que ofrece. Su conducción está normada en varios preceptos de la UNAM, particularmente los del Colegio. Una de las formas que la Institución emplea para valorar el desempeño del docente es por medio del cuestionario de opinión destinado al alumno para conocer el desempeño docente.

El uso de ese instrumento en el país se remonta a la década de los setenta, aunque sólo algunas instituciones de educación superior lo aprovechaban. Su empleo se generaliza en el contexto de la globalización y de la instrumentación de políticas neoliberales en los años noventa; paralelamente a la institucionalización de la evaluación educativa y a la instauración de políticas de rendición de cuentas y de estímulos económicos a la productividad académica.

Actualmente, un importante número de universidades e instituciones de educación superior públicas y privadas lo considera como estrategia de evaluación sumativa.

La historia del *Cuestionario de Actividad Docente* (CAD), en el CCH, data de 1991, surge en el marco del Congreso Universitario de la UNAM, donde se propone su elaboración y aplicación con una finalidad formativa. A partir de ahí, cada entidad universitaria lo asumió y empleó en función de su particular visión de educación. A lo largo de los años, el cuestionario ha tenido varias modificaciones, aunque sólo podríamos considerar las que de manera oficial se han promovido. Éstas corresponden a las sancionadas por el Consejo Técnico del Colegio en 1993 y 1997; presuntamente desde entonces el instrumento se ha mantenido sin cambios. Su propósito ha sido el de "evaluar el desempeño de los profesores en el aula partiendo de la opinión del alumno".[1]

Poco se sabe de los resultados que en el pasado tuvo la aplicación del CAD. El manejo de la información ha sido restringido, sólo se conoce lo que se expone en los informes de los Directores Generales y, recientemente, en los reportes estadísticos de los años 2010 al 2015, alojados en el portal de la Secretaría de Planeación del CCH. Esa extrema confidencialidad impide el desarrollo de un estudio amplio y profundo sobre la pertinencia del cuestionario y la realización de correlaciones múltiples con el dato duro para identificar patrones de comportamientos y posibles relaciones de causalidad, entre otros factores.

Con la información que se tiene únicamente es factible establecer vínculos rudimentarios entre las categorías internas del instrumento, sin que exista certeza estadística en el análisis. Cualquier valoración estaría sustentada en porcentajes que impiden establecer correlaciones entre variables. Lo único que podría efectuarse son comparativos descriptivos entre categorías.

1 La cita corresponde a un texto que apareció en un vínculo sobre el CAD en la página de la Secretaría de Planeación del CCH. Éste ya fue retirado.

2. Condiciones del procedimiento

El interés de desarrollar un acercamiento analítico al CAD del CCH, en el contexto de la evaluación docente, surge a partir de la participación que tuve en el "Grupo de trabajo institucional convocado por instancias de dirección para la revisión curricular del plan y los programas de estudio",[2] durante el ciclo escolar 2014-2015. El trabajo efectuado estimuló la realización del presente estudio en un periodo sabático del que dispuse posteriormente.

El punto de partida fue la determinación de las siguientes preguntas: ¿por qué y desde cuándo se instaura el CAD en el Colegio de Ciencias y Humanidades?, ¿cómo ha evolucionado el CAD?, ¿los resultados obtenidos a través del CAD han impactado en la formulación de políticas académicas?, ¿el CAD se ajusta al Modelo Educativo del Colegio?, ¿existen estudios de confiabilidad y validez del CAD?, ¿qué inconvenientes se han detectado en la aplicación del CAD?, ¿los resultados del CAD tienen relación con los siguientes aspectos del docente: formación, edad, grado de estudios, género, área académica?, ¿cuál es la figura de "buen docente" que prefigura el CAD?, ¿existe un control o ponderación en el CAD con respecto a las respuestas que ofrece un alumno que tuvo baja o nula asistencia a un curso?, ¿cómo se equilibra la diversidad de significaciones que a un mismo término le dan los alumnos?, ¿con el CAD se observa la calidad del docente, la calidad de la enseñanza, la conjugación de ambas o ninguna?

El estudio se propuso determinar el tipo de racionalidad educativa que subyace en el CAD, delimitar su pertinencia en el marco del Modelo Educativo del Colegio y las exigencias del mundo actual y describir si sus resultados han impactado en la formulación

2 La labor de este grupo se insertó en el Campo 3 de los aprobados por el Consejo Técnico del CCH; estuvo coordinado en un inicio por los profesores Víctor Esteban Díaz Garcés (presidente) y Lucio Sergio Flores Andrade (secretario). Participé en el grupo como representante del CCH, plantel Oriente.

de políticas académicas en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Para lograrlo se planteó como estrategia metodológica un análisis explicativo-propositivo sobre el CAD.

A partir de una revisión documental y mesográfica se ubicaron referencias relevantes en donde se estudia la evaluación de la labor docente; de ahí se derivaron categorías temporales y descriptivas para una aproximación hipotética-deductiva a la evaluación de la docencia en el CCH y a la del cuestionario. La revisión de los cuestionamientos que integran al CAD se sustentó en rudimentos del análisis semiótico, a fin de identificar la significación y sentido de términos y expresiones que, a través de su imbricación, ofrecen una idea de la racionalidad educativa subyacente en el instrumento y el propósito tácito del mismo.

El desarrollo del estudio tuvo como soporte orientador las siguientes hipótesis:

a) El CAD ha tenido un nulo impacto en la formulación de políticas académicas para la mejora de la calidad educativa en el CCH.
b) El CAD considera aspectos del trabajo en aula, pero ignora los principios del Modelo Educativo del CCH.
c) Los resultados del CAD el Colegio de Ciencias y Humanidades se distancian del aprovechamiento de los alumnos.

Asimismo, se consideran como categorías para la recopilación de información y análisis del objeto de estudio aspectos como conceptualización de la evaluación de la docencia, dimensiones de valoración, métodos e instrumentos de evaluación, retrospectiva del Cuestionario de Evaluación Docente (CEDA), evaluación docente en el CCH y Cuestionario de Actividad Docente.

3. Los resultados

El escrito inicia con un panorama conceptual sobre la evaluación de la docencia. Expongo algunas reflexiones sobre la complejidad de la docencia y los pormenores de su valoración a causa, entre otros factores, de la diversidad de miradas que se entrecruzan en la organización e instrumentación del hecho educativo y a la relatividad en que se gesta por la variedad de contextos. Por lo tanto cada institución tendrá que precisar la perspectiva que tiene de docencia e identificar las circunstancias en las que se desarrolla con el objetivo de establecer criterios, categorías e indicadores para su evaluación. En ese orden de ideas, se tendrá que asumir que la docencia es una actividad de enseñanza situada.

Continúo destacando la importancia de que la evaluación docente tenga un carácter formativo y, de ninguna manera, punitivo o de control, si es que se desea obtener información fidedigna a fin de diseñar acciones de política académica dirigidas a la mejora de la calidad educativa. Asociarla a mecanismos de permanencia o promoción laboral desvirtúa su finalidad, se corre el riesgo de la simulación, a menos que exista una clara distinción entre ambas y la participación del profesor en la segunda sea voluntaria.

En el siguiente apartado discurro en torno a las dimensiones de la evaluación docente. En comunión con lo expuesto, asevero que las dimensiones a considerar en la evaluación de la docencia están en relación con la significación que de educación y docencia posea la institución, la cual debería estar acorde con su Modelo Educativo y al contexto en donde se concreta. Los rasgos que se distingan complementan las acciones genéricas atribuidas a la labor del profesor y, en su conjunto, prefiguraría lo que institucionalmente se estaría considerando como un “buen profesor”. No obstante, en la realidad encontramos la predominancia de aspectos

centrados sólo en la actitud y comportamiento de profesor y en la satisfacción del alumno por los servicios recibidos.

Después de un recorrido entre algunas propuestas de criterios y dimensiones a considerar en la evaluación docente, sugiero: observancia al Modelo Educativo, conocimiento disciplinario, saberes didácticos y pedagógicos, comprensión de la etapa evolutiva del alumno, trabajo colegiado centrado en el hecho educativo y diseño de estrategias didácticas. Con base en esas variables, se tendrían que concebir instrumentos, reactivos e indicadores para la evaluación del desempeño docente.

Una vez definidos criterios, categorías y dimensiones se tendrán que diseñar las estrategias y los instrumentos para la valoración del profesor, materia del siguiente punto dentro del marco conceptual. Enfatizo la importancia de que las formas y medios a emplear en la evaluación deberán ser consensuadas y sometidas a un proceso de validez y confiabilidad para alcanzar la aceptación de los resultados y de las acciones que de ellos se deriven. En ese orden de ideas, afirmo que todo cuanto se realice o elabore para la evaluación de la labor del docente debe ser circunstanciado, colectivo, colegiado y consensuado.

A continuación, reflexiono en derredor de la opinión de los alumnos como referente para la evaluación docente. Señalo la importancia de la mirada del alumno, pero también menciono algunos de sus riesgos. Inconvenientes que se atenúan a partir de la objetividad de la estrategia delineada en la elaboración del instrumento, su aplicación, así como el tratamiento y análisis de los resultados. Un hecho relevante es la propuesta de incluir preguntas abiertas, las cuales podrían ampliar o complementar la visión del alumno sobre su profesor; en el análisis de estas interrogantes la lingüística computacional es un recurso importante.

El siguiente capítulo del reporte corresponde a la revisión del cuestionario de opinión del alumno en el espacio del CCH, situándolo en la dinámica de la UNAM. Empieza con un breve escrutinio

a la evaluación docente en el Colegio. Advierto cómo inicia, por regla, desde el ingreso a la Institución; se prolonga en su modalidad sumativa para la promoción o asignación de estímulos económicos, pero en ningún momento se emplea para la formación continua del docente y para el incremento de la calidad educativa, a pesar de que el Colegio considera varios de los instrumentos identificados como básicos para conocer el estado de la docencia, como el proyecto e informe docente, observación de pares, examen de conocimientos aplicado a los estudiante, evidencias de trabajo, autoevaluación y la opinión de los alumnos.

El capítulo continúa con la descripción de cómo el cuestionario de opinión aludido se instauró en la UNAM y en el CCH, a partir de un acuerdo tomado por los delegados al Congreso Universitario de 1991. Comento que el cuestionario toma impulso en la década de los noventa debido a la promoción de una política educativa gubernamental centrada en la racionalización de recursos, la promoción de la rendición de cuentas y la retribución a la eficiencia y eficacia del trabajo académico.

El siguiente punto lo destino a revisar brevemente la trayectoria del CAD utilizado en el CCH. De entre lo reflexionado sobresale la información obtenida en la entrevista hecha a la responsable directa de la administración del CAD en el Colegio.

A continuación, en el último apartado del capítulo, analizo el cuestionario vigente.[3] Lo primero a acentuar es la insuficiencia de información que se obtiene y las características de las preguntas, con las cuales sólo se conocen actitudes y comportamientos genéricos que podrían responder a cualquier nivel y modalidad educativa, omite la especificidad del Modelo Educativo del CCH, tam-

3 Es necesario destacar que el presente estudio concluyó y se sometió a un arbitraje especializado antes de que al Consejo Técnico del Colegio le fuera presentada la propuesta de actualización del CAD, en sesión ordinaria del 23 de marzo de 2017, y de que este órgano colegiado acordara, en sesión extraordinaria del 6 de abril del mismo año, su "primera aplicación universal y provisional (…) al término del semestre 2017-2" (*Gaceta CCH*, 2017: 7).

poco considera el contexto en el que se concreta la docencia en el Colegio. En su conjunto, el CAD únicamente pretende determinar la complacencia del estudiante por el servicio recibido, excluye el proceso seguido en la construcción de un conocimiento, circunstancia que también refleja lo obsoleto del instrumento.

Frente a esa realidad, la actualización del CAD es una tarea urgente, de seguir así continuará siendo sólo un requisito administrativo descontextualizado y ajeno a las necesidades del profesor y la propia Institución. En su revisión y reformulación deben participar los claustros de profesores, a fin de lograr un instrumento producto de la reflexión colegiada, basado en el consenso, de carácter formativo, diferenciado, con posibilidad de considerar opiniones, que dé cuenta de cómo se concreta el Modelo Educativo del Colegio y, esencialmente, que aporte información útil para la mejora de la calidad educativa que brinda el CCH.

Reflexiones sobre la tarea docente

1. La docencia y su evaluación

La docencia, definida como la acción de enseñar, es la actividad sustancial de cualquier institución educativa. La simpleza de la definición reduce y centra el acto educativo en el docente, es él a quien se le reconoce la ejecución de esa acción. Sin embargo, al revisar las circunstancias y modo en que se desarrolla la enseñanza, además de su fundamento conceptual y metodológico, encontramos que la docencia es más que un acto de transmisión de conocimientos expuestos en un ámbito espacial y temporal acotado, ceñida a principios y procedimientos únicos e inalterables e independiente del aprendizaje y del contexto.

La docencia es una actividad diversa y compleja (Felipe, 2013:7; Arbesú y Rueda, 2003; Vain, 1998; Elizalde y Reyes, 2008; Schmelkes, 2013; García-Cabrero, *et al.*, 2008: 3), aun cuando existen factores institucionales que le dan sentido, fundamento y organización, cada situación educativa es singular, por ejemplo, hay matices a partir de la convergencia de diversos factores como contexto

histórico-social y ambiental en el que se desarrolla, disposiciones curriculares, características del profesor, el alumno y el grupo, contenidos y base epistemológica del ámbito científico o humanístico en cuestión y la significación que de enseñanza-aprendizaje asuman los agentes involucrados en el hecho educativo, entre otros.

En grados e intensidad distinta, cada uno de esos factores induce parámetros y condiciones de ejecución al ejercicio de la docencia. Su presencia tácita o explícita facilita, frena o limita el cumplimiento de los propósitos institucionales. Un escenario deseable sería la congruencia o afinidad teleológica y ontológica, incluso deontológica y axiológica, entre aquellos factores y cohesionados por una misma racionalidad, pero, la participación de actores con visiones e ideas particulares provoca que los puntos de confluencia se manifiesten como centros de conflicto y enfrentamiento. Las ideas de sociedad, mundo, vida, sujeto, bienestar, entre otros conceptos, son distintos y en ocasiones se contraponen, lo que debiera ser espacio de síntesis se transforma en zona de disgregación, donde se observa la hegemonía de una postura.

Esperar un escenario ausente de tensiones es una utopía; difícilmente existe homogeneidad total en las percepciones, intereses, creencias e ideologías que concurren en torno a un fenómeno social, como lo es la educación. La pluralidad y la tensión que con ella se genere, es positiva en cuanto permita desarrollo, diálogo constructivo, evolución, superación del conflicto. El problema surge cuando esa tensión genera involución, cuando representa un obstáculo para avanzar debido a la defensa recalcitrante de posturas, creencias, intereses, que se manifiesta en la oposición de racionalidades. Vain (1998:5) señala que la docencia universitaria es

> como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo de tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etcétera.

El autor identifica esa característica en la docencia universitaria, pues observa que la universidad es “una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea” (Vain,1998:5). No obstante, considero que ese “campo de tensiones” se manifiesta en todos los niveles y modalidades educativos, cada uno con rasgos propios y en distinta intensidad, pero siempre presente. En ese orden de ideas, el docente es testigo, destinatario y generador de tensiones.

La relevancia del docente en el hecho educativo es tal que su perspectiva sobre el proceso enseñanza-aprendizaje es determinante en el derrotero que tome el curso que coordine. Si bien en su práctica debe atender requerimientos sociales y curriculares de la institución a la que se encuentra adscrito, se da el caso de que en su *espacio feudal*[4] reproduce conductas y actitudes sustentadas en una significación de educación conformada por una formación social, familiar, escolar y profesional particular.

De acuerdo con la idea que tenga sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, será la forma en que concrete los tres momentos didácticos, la relación que establezca con el alumno, el diseño de estrategias didácticas y la dinámica que promueva al interior del grupo académico. Como sujeto activo del hecho educativo, el docente participa directamente en la configuración de una situación educativa, al respecto Arredondo G., *et al.* (1989:16) señalan:

4 Parafraseo a Latapí Sarre (1993), cuando apunta que los profesores de educación básica consideran “a la escuela como su feudo exclusivo”. Los docentes de educación media superior y superior regularmente realizan su labor de manera asilada de su entorno inmediato, salvo los momentos de supervisión que se llegan a efectuar en algunas instituciones o por declaraciones de los alumnos, poco se sabe de lo que sucede en el aula escolar; son cajas negras.

> el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a **situaciones educativas** en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes, en las que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas…

Frente a esas circunstancias, determinar lo que es docencia y definir criterios para su evaluación es una tarea compleja y relativa. Cada institución educativa tendrá que clarificar la manera en que se materializa el ejercicio de la docencia en sus aulas, considerando: características de la cohorte poblacional que atiende, formación del profesor, fundamentos curriculares que la orientan, propósito y fines educativos que le dan sentido, momento histórico-social por el que se atraviesa, condiciones materiales, sociales y económicas de realización, recursos, auxiliares didácticos y servicios disponibles, asignatura atendida, grado, año o semestre, inclusive, turno en que labora, entre otros.

Diversos autores (Miranda y Martínez, 2015; González, 1998; Arbesú y Rueda, 2003; Arbesú, 2009; Miguel, 2003; Rueda, *et al.*, 2010; Schmelkes, 2013; Cisneros-Cohernour, 2008; Canales, 2011) destacan la importancia de la contextualización de la evaluación del quehacer docente; por ejemplo, Schmelkes (2013:155) afirma:

> Evaluar el desempeño docente implica necesariamente tomar en cuenta las condiciones del contexto y las dificultades que ello le implica al ejercicio profesional, pues no pueden considerarse por igual docentes que laboran en condiciones de pobreza, o con alumnos que hablan una lengua distinta a la suya, o cuyos padres son analfabetos o tienen escasa escolaridad, que docentes que trabajan en escuelas de zonas socioeconómicamente privilegiadas.

En el mismo sentido encontramos la afirmación de Cisneros-Cohernour (2008):

> la calidad de la docencia sólo puede ser juzgada propiamente en el contexto en que ésta tiene lugar y considerando todos los factores que en ella influyen. Si no se hace un esfuerzo por examinarla en su complejidad, la evaluación es inválida.

Con base en las ideas expuestas, aludiendo a la propuesta de enseñanza situada[5] y al planteamiento inicial de que la docencia es la acción de enseñar, aseveramos que la docencia es una actividad de enseñanza situada,[6] esto es, una labor de creación y re-creación interactiva supeditada a circunstancias sociales, económicas, políticas, culturales e institucionales de un tiempo y espacio específico, en donde el sujeto experimentado (educador) orienta al novel (educando) hacia la construcción de conocimientos en el marco de un campo científico, artístico, humanista o tecnológico, específico, con el uso de determinados materiales y recursos didácticos.

Valorar el quehacer docente desde esa perspectiva, como lo expusimos, requiere del diseño de estrategias que atiendan su diversidad y complejidad. Centrarse en la individualidad sería recomendable, aunque esto disgrega el conocimiento de la institución y se corre el riesgo de una evaluación autorreferencial si no se contemplan estándares básicos que prefiguren la docencia requerida por el modelo educativo respectivo. En contraparte, considerar la universalidad evita el puntual conocimiento de la práctica docente

5 Para conocer sobre lo que es la enseñanza situada, recomendamos la lectura del texto *Enseñanza situada. Vínculo entre la vida y la escuela* de Díaz Barriga Arceo, F. (2006).

6 El uso de esta adjetivación para la caracterización de la docencia no se supedita a la ejecución del quehacer docente con base en una perspectiva teórico-metodológica determinada. Aseguramos que es situada pues, independientemente de que el profesor esté consciente de ello o no, una diversidad de factores sociales, políticos, económicos, curriculares, ideológicos, entre otros, se conjugan en el hecho educativo afectando su realización.

en la institución, obteniéndose resultados generales y descontextualizados.

La evaluación tendrá que mediar entre ambos polos, reconocer las diversas formas en que se manifiesta el ejercicio de la docencia y las distintas tareas inherentes a su práctica; esto es, realizar una evaluación diferenciada,[7] como lo sugieren García y Bustillos (2011b:151), García Benilde (2011a:18) y Rueda (citado en Sánchez Moguel, *et al.,* 2007:10), este último menciona: "Así como hay didácticas específicas para atender la diversidad de los propósitos educativos, debe haber procedimientos de evaluación específicos a las particularidades de la función docente…".

Esa evaluación habrá de considerar las características y condiciones en las que se concreta la docencia, sin descuidar los aspectos requeridos en el currículum respectivo. Los instrumentos, procesos y categorías considerados tendrán que reflejar clara y objetivamente aquello para lo que fueron diseñados, esto es, ser válidos y confiables.

Un primer reto en la evaluación de la docencia es responder preguntas sustanciales, como: ¿qué tendencia teórico-conceptual y metodológica orientará la evaluación?, ¿qué se evaluará de la práctica docente?, ¿cuál es su punto de referencia empírico?, ¿bajo qué criterios, parámetros e instrumentos?, ¿quién/es será/n el/los evaluador/es y por qué?, ¿cuál será la finalidad de la evaluación?, ¿en qué momento o momentos se efectuará?, ¿evaluación formativa o sumativa?, ¿qué utilidad e impacto tendrán los resultados obtenidos en la evaluación?, ¿qué tan amplio y profundo se considerara el análisis de la docencia?

En el debate educativo sobre la evaluación de la docencia se reflexiona sobre esas y otras interrogantes. El punto de convergencia entre los autores es que la evaluación debe tener un carácter formativo, de ninguna manera punitivo o de control administrativo o laboral. La evaluación debe dirigirse a mejorar la calidad de la

7 Stake (citado en Arbesú, 2009:17) alude a una evaluación comprehensiva.

enseñanza, más que ser sólo un criterio de control para la contratación, permanencia laboral o mejora salarial del profesor.

Desafortunadamente, lo segundo es lo que impera en casi la totalidad de las instituciones educativas (Arbesú, 2009:18; Piña, 2013:3; Canales, 2011:92; Rueda y Luna, 2011:10; Rueda, 2008:131); Rueda (citado en García y Medécigo, 2014:126) afirma que en México "los resultados de la evaluación de la docencia se usan principalmente con fines administrativos-sumativos: para otorgar promociones y estímulos salariales."

Una razón de ese predominio radica en el mismo origen de la institucionalización de la evaluación de la educación como acción de política educativa nacional. La implementación de la modernización educativa en el sexenio 1988-1994, en el marco de la globalización y la instauración sistemática del llamado neoliberalismo en México,[8] trajo consigo la práctica de la rendición de cuentas para promover el uso eficiente de los recursos. Al respecto Ibarra (2000:57) afirma:

> Si bien un antecedente que da origen a [la creación del sistema nacional de evaluación educativa] lo constituye la crisis económica, la forma, las características y el momento en que surge lo determina el proceso de reorganización económica mundial. Por lo que no fue espontánea la idea de considerar a la evaluación como un requerimiento nacional, es consecuencia directa de la globalización económica, de la necesidad de institucionalizarla, con el fin de racionalizar los recursos financieros.

La tendencia de priorizar la evaluación de la educación en la última década del siglo xx, por medio de la creación de sistemas nacionales de evaluación, se repitió en otros países latinoamerica-

8 En el periodo presidencial anterior (Miguel de la Madrid H., 1982-1988) se realizaron acciones en ese sentido, sin embargo, la crisis económica frenó esa tendencia neoliberal no sólo en México, sino en otros países latinoamericanos.

nos (Ibarra, 2000:58; López 2008:3). Con respecto a la evaluación del docente, Rueda *et al.* (2010:78) refieren que:

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

Desde entonces, como se mencionó, se ha privilegiado una evaluación dirigida al control del ejercicio académico y docente, con el fin de "conservar los estándares de calidad por medio de criterios de eficiencia, costo-beneficio y cuantificación", reconocida como sumativa (García-Cabrero citado en Luna y Arámburo, 2011:128). Ésta, por tanto, tiende a observar el eficaz cumplimiento de propósitos y metas institucionales bajo una racionalidad tecnócrata, estimula el óptimo aprovechamiento de los recursos y la productividad, sin considerar las condiciones y circunstancias que motivaron los resultados obtenidos.

Frente a esa visión de la evaluación se opone aquella que tiene un carácter formativo (Luna y Arámburo, 2011; Canales, 2011; Molero y Ruiz, 2005), es decir, un tipo de valoración en donde se privilegie el proceso y la retroalimentación con el objetivo de aportar elementos para la mejora de la educación. Arbesú y Rueda (2003:59) escriben:

> El propósito central de la evaluación formativa es facilitar y promover el cambio, pero no un cambio aparente y circunstancial, sino la transformación real mediante la modificación de concepciones y creencias de las personas que participan en el programa educativo estudiado.

En esa lógica, la evaluación formativa se compagina con la diferenciada y la comprehensiva; se destaca y reconoce la singularidad del ejercicio de la docencia en un contexto específico. El inconveniente es que para lograr "la modificación de concepciones y creencias" se necesitaría la presencia de un evaluador que funja como acompañante, consultor u orientador del profesor (Arbesú y Rueda, 2003:60).

La propuesta de los autores es adecuada en institutos educativos pequeños, pero en instituciones donde el número de docentes es amplio y su heterogeneidad y organización compleja, como varias de las universidades públicas, surgen las siguientes interrogantes:[9] ¿quiénes serían los evaluadores?, ¿cómo elegir y formar a los evaluadores?,[10] ¿con qué periodicidad se realizarían las reuniones entre evaluador y profesor?, ¿cada cuándo se realizaría la observación del evaluador hacia el profesor?, ¿de qué manera lograr la aceptación de la evaluación sin que se norme o sea una medida coercitiva?, ¿siendo el evaluador otro profesor, quién sería el evaluador del evaluador?

Ante la contrastante conceptualización de evaluación formativa y sumativa, Schmelkes ofrece una visión en donde destaca la utilidad que cada una de ellas tiene para la institución: la sumativa "es una fuente de documentación indispensable para responsabilizar a los maestros sobre su desempeño profesional [*en tanto* que] la evaluación formativa está orientada a identificar las fortalezas y

9 García Garduño (2014:125) afirma que utilizar los resultados de una evaluación formativa más que los de una sumativa, en el proceso de retroalimentación, en instituciones medianas o grandes es "poco viable".

10 Schmelkes (2013: 172) asevera que "La literatura reporta un amplio consenso respecto a la necesidad de hacer una exhaustiva formación de los evaluadores" y enumera las siguientes características que se espera de los evaluadores: 1. "conocimiento del trabajo que realizan los maestros"; 2. "capacitación para realizar las observaciones esperadas de acuerdo con los estándares y con los procedimientos de observación"; 3. "autonomía respecto del maestro evaluado"; 4. "Decisiones colegiadas para calificar", y 5. Credibilidad, capacidad de comunicación y "generar confianza al docente".

las deficiencias del docente y a entregar oportunidades de desarrollo profesional adecuadas" (Schmelkes, 2013:176).

No obstante, es inconsistente el argumento de la autora al destacar la conveniencia de emplear ambos tipos de evaluación en la valoración del desempeño docente para mejorarlo. En su planteamiento subyace una postura dualista de lo que es la práctica docente al afirmar en el mismo texto (Schmelkes, 2013:176):

> La evaluación del desempeño docente puede concebirse como un proceso formativo y sumativo a la vez: distingue entre los buenos y los malos maestros, reconoce y recompensa y, por lo tanto, motiva y brinda oportunidades formativas para mejorar la práctica a partir de las debilidades que la propia evaluación pone al descubierto.

Bajo esa óptica dual, existe la posibilidad de que el reconocimiento y la recompensa tengan su contraparte: segregación y sanción, por medio de una acción ejecutiva de autoridad, en el momento en que el profesor no se sienta "motivado" y rehúse cualquier "oportunidad formativa". Al distinguir entre "buenos y malos" maestros, sin determinar la razón circunstanciada de los resultados, se retomaría el carácter sancionador y de control de la evaluación.

Distinto sería referirse al discernimiento, por medio de un proceso de valoración, de "lo que un programa de estudios o una práctica educativa tienen de bueno y de malo" (Stake citado en Arbesú, 2009:19). Si bien permanece la dualidad, el foco de atención se da en el proceso o en la acción, no en el sujeto; aun cuando éste es quien concreta, da forma y regula la actividad.

Lo destacable de la propuesta es que la información obtenida, por medio de la evaluación sumativa y la formativa, con base en un análisis y consideración del contexto curricular, institucional y social, debe servir de sustento para el diseño e instrumentación de proyectos y acciones de política educativa diferenciados, destinados a la superación del docente con miras a la mejora de la calidad educativa. En otros términos: "Todo ejercicio de evaluación debe estar pensado de tal manera que los hallazgos que arroje sean útiles para mejorar los resultados de determinada intervención social" (Cejudo y Abarca, 2016:77).

Es importante enfatizar que los criterios para la contratación, permanencia, promoción laboral o mejora salarial tendrán que estar claramente definidos y diferenciados de los empleados para conocer el estado de la docencia; su aplicación deberá supeditarse a la voluntad del profesor.

Finalmente, el impacto que tenga el resultado de la evaluación en la mejora y desarrollo del ejercicio de la docencia es sustancial, de lo contrario se corre el riesgo de la simulación (Rueda *et al.,* 2010:90), esto es, de que el profesor sólo atienda aquellos aspectos que sabe de antemano serán valorados institucionalmente, y con argucias operar para que los resultados le favorezcan. A todo ello habrá que añadir "la credibilidad de las conclusiones de la evaluación" (Luna y Torquemada, 2008:3) a través del empleo de procesos objetivos que garanticen la confiabilidad y validez de los resultados.

2. Dimensiones en la evaluación docente

La evaluación de la docencia se encuentra supeditada a la concepción que de educación y proceso enseñanza-aprendizaje posea el evaluador. De acuerdo con la lógica con que se perciba el hecho educativo, serán las características y tareas que se reconozcan e identifiquen en la práctica docente.

Cierto es que la docencia manifiesta rasgos distintivos que permiten su identificación en cualquier espacio educativo, como intencionalidad, observancia a los momentos didácticos, atención a una cohorte poblacional determinada, orientación sobre contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, que no transmi-

sión de información, creación de actividades de enseñanza-aprendizaje; pero la perspectiva con la que se reconoce la presencia y desarrollo de esos aspectos determina formato, contenido, amplitud y profundidad de los criterios e instrumentos que se empleen para su valoración. A lo que se sumaría la identificación de otros rasgos asociados al ejercicio de la docencia según el enfoque que se asuma.

Frente a la multiplicidad de visiones que puedan generarse en la evaluación de la docencia, el punto nodal o de convergencia es, o debiera ser, el aprendizaje y formación del alumno en el marco del Modelo Educativo de la institución. Al reconocer a la docencia como el acto de enseñar, tácitamente se acepta su acto recíproco que es el aprendizaje; ambos se conjugan en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que cualquier acción destinada a la evaluación de la docencia debe centrarse no sólo en el proceso y los instrumentos que se utilizan (enseñanza), sino también en la magnitud y calidad del producto (aprendizaje).[11]

Así, la evaluación de la docencia precisa concentrarse en los factores que repercuten directa o indirectamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de determinar aciertos, errores, omisiones, ausencias o imprecisiones que afecten la formación del alumno, ubicando la dimensión en donde toman forma: política, social, económica, institucional (normatividad, gestión, infraestructura, servicios), curricular, psicosocial, cognitiva, pedagógica, didáctica, formación previa, conocimientos del profesor, uso de las TIC, entre otros.

11 La referencia al proceso y al producto no necesariamente implican a la evaluación sumativa y a la formativa, detallada en la literatura especializada. Su consideración tiene más bien un carácter didáctico. La enseñanza representa las acciones de orientación que el profesor efectúa para promover en el alumno la construcción de un conocimiento, a partir de una secuencia lógica de actividades y el uso de recursos que la facilita y potencia, lo que le da el matiz de proceso; el resultado de esa intervención intencionada es el aprendizaje esperado.

Ubicar la dimensión predominante, pues el desenvolvimiento de un hecho social como lo es la educación es multifactorial y multivariado, ofrece elementos para prefigurar mecanismos de intervención destinados a la mejora de la calidad educativa. Entre más cercana a la actuación directa del profesor esté, hay más posibilidad de rectificación, cambio y superación, en contraste con los que se inscriben en una esfera ajena a él, incluso a lo institucional, pero que trascienden en su práctica.

Una evaluación de la docencia que abarque al conjunto de los elementos señalados sería compleja, mas no ininteligible y menos irrealizable. Tendría que observar los diversos niveles en que se gesta el fenómeno educativo y el desempeño de los agentes que los personalizan; abarcando, en la identificación y el análisis, desde la misma política nacional y el Estado hasta la situación personal y familiar del alumno; así como la formulación de categorías, indicadores e instrumentos que permitan identificar en qué medida los factores y dimensiones mencionados repercuten en el aprendizaje y formación del alumno.

Se podría objetar que esta visión de la evaluación rebasa el radio de atribuciones de una escuela; lo es sin duda alguna. No obstante, una institución escolar tiene la obligación social de reflexionar sobre aquello que influye en su cotidianeidad y en el cabal logro de sus objetivos, con el fin de estructurar propuestas y recomendaciones razonadas y fundamentadas a la instancia correspondiente, pero sobre todo diseñar estrategias que le permitan cumplir con su misión, a partir de los elementos identificados como limitantes o potenciadores de una práctica educativa necesaria para el aprendizaje significativo y formación del alumno. Por otra parte, asumir esa visión es contribuir a la conformación de una cultura de evaluación. Sánchez, Miranda y Tirado (2007) refieren que en una evaluación se debe:

evaluar el funcionamiento de todos los factores y participantes, considerando sus funciones institucionales y no, como suele ocurrir, que se evalúa sólo a una parte de los componentes […] La calidad de la evaluación institucional se logra cuando todos los involucrados en el proceso sean evaluados, cuando todos puedan participar exponiendo sus opiniones de manera que sean atendidos sus diversos puntos de vista. De esta forma se cumple el principio de reciprocidad y el proceso ganará legitimidad.

En la lógica de la evaluación sumativa y formativa (v. *supra*) lo apuntado sobre la evaluación de la docencia se aproximaría a la primera, sin asegurar que concuerda íntegramente con ella, esto es, no pretende apuntalar la visión punitiva y de control de la evaluación, más bien destaca la importancia y necesidad de considerar al conjunto de elementos que de alguna manera determinan al proceso enseñanza-aprendizaje y trascienden en la educación integral del alumno.

Las reflexiones expuestas en el apartado anterior, salvo dos precisiones, se han centrado en la evaluación del ejercicio de la docencia, entendiendo ésta como la valoración de todos aquellos elementos que directa o indirectamente concurren en el hecho educativo.[12] A continuación, dirigimos la atención hacia uno de sus elementos distintivos: el docente mismo, categoría en donde se concreta la evaluación formativa.

Una demanda social y requerimiento institucional es la de contar con profesores cualificados que contribuyan a incrementar la calidad educativa y logren resultados satisfactorios en sus alumnos; en términos coloquiales, tener "buenos maestros". La cuestión es determinar qué criterios y parámetros identificarían

12 La Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIED) considera las siguientes dimensiones en la evaluación de la docencia, a partir de las reflexiones que sobre el tema se han dado en el debate respectivo: política de la evaluación, teórica, metodológica-presencial, de uso y evaluación de la evaluación. (Rueda B., 2008:132 y ss.)

a un docente competente, cuáles serían los rasgos característicos de un "buen maestro" y qué se entiende por calidad educativa.[13] La significación de estos aspectos, con base en un paradigma específico, cimentará la idea de una docencia efectiva. Un ejemplo es la siguiente categorización de escuelas didácticas propuesta por Pansza *et al.* (1996):

a) Escuela tradicional. El docente se caracteriza fundamentalmente por mostrar y demostrar que es el poseedor del saber, dominar el contenido conceptual; privilegia la técnica expositiva (verbalismo), transmite información; logra y mantiene la atención pasiva del alumno; ejercita primordialmente la memorización como estrategia de aprendizaje; impone una disciplina jerárquica, castrante y castrense. Los ejes son orden, autoridad y el docente como poseedor del saber.

b) Escuela nueva. El profesor genera un ambiente modelo para que el alumno arribe al aprendizaje de manera «espontánea»; utiliza los recursos acordes con la naturaleza del alumno; permite la actuación libre del educando a partir del interés, motivación, capacidades o aptitudes de éste; facilita la expresión e interacción con él. Los elementos que sustentan esta perspectiva son el alumno y su actuación intuitiva, acorde con sus habilidades.

c) Escuela tecnocrática. Esta corriente presupone la existencia de un profesor "controlador de estímulos, respuestas y re-

13 Es conveniente recordar que el ejercicio de la docencia, y por consiguiente la actuación del docente, se enmarca en un contexto que debe ser contemplado en su complejidad al momento de efectuar una evaluación. Uno de los autores citados que sustenta esta idea es Rueda, quien asegura (2011:51): "La diversidad de ambientes institucionales conformados por una misión-visión, un modelo educativo, una infraestructura, unas condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje, así como la cantidad de personal docente con el que cuentan, su formación profesional, nombramiento y condiciones salariales, entre otras características debe ser considerada en el diseño y la puesta en marcha de las acciones por seguir para la evaluación del desempeño [docente]…"

forzamientos" (Pansza, 1996:57). Es un ingeniero conductual preocupado por seleccionar el mejor recurso tecnológico para transmitir el conocimiento y el instrumento idóneo que le permita determinar en qué grado el alumno modificó una conducta observable. Se ajusta a una rigurosa planeación ahistórica sustentada en objetivos generales, particulares y específicos que deben ser cubiertos en su totalidad y bajo las condiciones que los mismos establecen, regularmente el profesor no participa en el diseño de esa planeación. Se sustenta en la "eficiencia, neutralidad y cientificismo" (Pansza, 1996:59).

d) Escuela crítica. En ella el docente es un sujeto que se reconoce como educador, pero también como educando; es coordinador, orientador, guía y problematizador del conocimiento; fomenta la investigación crítica, la interacción y la libre participación del estudiante a partir del análisis del contexto histórico, social y político, vinculando la teoría con la práctica; acerca la escuela a la comunidad y viceversa. El quehacer docente tiende hacia la autogestión del grupo por medio de la autodisciplina del alumno y el desarrollo de una conciencia socialmente crítica.

Otro ejemplo de tipificación de la actividad docente la ofrece Hernández R. (2000), en *Paradigmas en psicología de la educación*, donde distingue la actitud del maestro a partir de cinco corrientes psicológicas, las siguientes son algunas de las ideas que enuncia:

a) Conductista. "Un maestro eficaz debe manejar hábilmente los recursos tecnológicos-conductuales de este enfoque (principios, procedimientos, programas conductuales), para lograr niveles de eficiencia en su enseñanza y, sobre todo, éxito en el aprendizaje de sus alumnos." (95)

b) Humanista. "El núcleo central del papel del docente en una educación humanista se basa en una relación de respeto con sus alumnos. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos […] debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos. […fomentar] el autoaprendizaje y la creatividad." (109-110) En el apartado, el autor lista otras características propuestas por diversos autores.

c) Cognitivo. La enseñanza debe "orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje" (133). "El papel del docente […] se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr" que el alumno aprenda significativamente, "aprenda a aprender y a pensar" (133).

d) Psicogenético. "el maestro debe encaminar sus esfuerzos docentes a promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los educandos." (196) "es menester que el profesor entienda el conocimiento disciplinario que posee como un «objeto de enseñanza», como también es relevante que lo conozca con profundidad […]es necesario que se enfrente al problema de cómo ese «saber enseñar» podrá transformarse en «saber enseñado» […]deberá tener también conocimiento de las etapas y los estadios del desarrollo cognitivo general…" (197) El docente promueve la construcción del conocimiento.

e) Sociocultural. "El profesor debe ser entendido como un *agente cultural* […] procede promoviendo zonas de construcción. […] Su participación en el proceso educativo para la enseñanza de algún contenido o saber curricular (…) se plantea de inicio como una relación asimétrica con los alumnos. "[…]el profesor deberá intentar en su enseñanza, la creación y construcción conjunta de zonas de desarrollo próximo con

los alumnos, por medio de la estructuración de sistemas de andamiaje flexibles y estratégicos." (235-236)

Las anteriores clasificaciones ofrecen un panorama de cómo podría concretarse la labor del docente desde las ópticas didáctica y psicológica, aunque en la actualidad es posible que no se den de manera pura en el conjunto de profesores de una institución escolar pública, como las universidades autónomas; salvo que el currículum respectivo esté estructurado bajo la lógica de alguna de las escuelas o paradigmas citados o algún otro y exista un estricto programa de formación y seguimiento que oriente la labor del docente, bajo una constante supervisión. Esto guiaría la evaluación del profesor.

En el campo de la metaevaluación,[14] conocer las herramientas teórico-metodológicas de aquellas corrientes didácticas y psicológicas ofrece al evaluador un referente para determinar la tendencia institucional en la formación de los alumnos al observar conductas, competencias, instrumentos y evidencias que son consideradas en la evaluación del profesor, las cuales podrían ser ajenas, incluso contrarias, al Modelo Educativo de la misma.

A pesar de la importancia que reviste la identificación de rasgos característicos de una corriente o escuela didáctica o psicológica en el quehacer docente, pues ofrece una idea del proceso enseñanza-aprendizaje y, primordialmente, establece en los hechos el tipo de alumno que se está formando, el debate especializado de la evaluación del docente destaca criterios centrados únicamente en la actitud, conducta y proceder del profesor, así como el grado de satisfacción que el alumno tiene del servicio educativo recibido. García y Medécigo (2014:126) refieren que la evaluación docente

14 Sobre la metaevaluación, Elizalde y Reyes (2008) escriben que "ha sido y es comúnmente conceptualizada como aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad, la relevancia, la pertinencia o los méritos de una evaluación. En este sentido, la evaluación se convierte en el objeto de estudio del metaevaluador."

tiende más hacia la valoración de los medios y no de los resultados, o sea, de los aprendizajes alcanzados; aseveración que comparto.

Es conveniente subrayar que la idea de ubicar el aprendizaje logrado como un factor toral en la evaluación del docente implica una revisión holística del mismo, no sólo de la adquisición por parte del alumno de datos, fechas, hechos o conceptos por medio de instrumentos estandarizados. El evaluador tendrá que establecer el estado inicial del estudiante, antes de experimentar la intervención educativa, contrastándolo con el final para determinar el avance logrado. En ese proceso identificará la adquisición de información, pero también la forma en que ésta se trasmuta en conocimiento en el alumno, observar construcción de procesos y cambios de actitud. Schmelkes (2013:157) señala la importancia de considerar competencias cognitivas y no cognitivas en la evaluación del desempeño docente.

En el estudio y discernimiento sobre los criterios para valorar el trabajo docente existen diversas visiones y propuestas. Como apuntaba, en función de la esfera del ejercicio de la docencia que se considere, además de la significación que se tenga sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, serán las categorías, indicadores e instrumentos que se empleen; por ejemplo, Felipe M. (2013:7) precisa que:

> La enseñanza comprende una variedad de procesos e interacciones dentro y fuera del aula; algunos son de naturaleza más sustantiva (contenidos y habilidades), otros se relacionan con los aspectos prácticos del trabajo en el aula (rutinas diarias y manejo de clase) y otros se vinculan a los aspectos psicológicos de las interacciones entre el maestro y el estudiante (por ejemplo, motivación, respeto y retroalimentación). La práctica docente, definida de modo más amplio, incluye también distintos aspectos del trabajo de un maestro fuera del aula, como por ejemplo reuniones con apoderados, administradores y otros maestros del Colegio; debe-

res como ciudadanos de un colegio y contribuciones que aportan a la comunidad en general.

Con base en un modelo teórico centrado en la eficacia y productividad docente, Schalock, *et al.* (en Muñoz, Ríos y Abalde, 2002:107) ubica los siguientes factores: conocimiento, destrezas, competencia, efectividad, productividad y profesionalidad. Factores que también enuncia Murillo (2007:96). A partir del enfoque de competencias Scriven (en Murillo 2007:96) "destaca los siguientes elementos para la evaluación de los docentes: conocimiento de la materia, competencias de instrucción, competencias de evaluación, profesionalidad y otros deberes con la escuela y la comunidad."

En esa misma línea, encontramos el *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*, expedido por la Secretaría de Educación Pública (2008). En él se listan las competencias "que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente y cuyo desarrollo forma parte de los mecanismos de gestión de la Reforma Integral de la EMS…"(2), éstas son:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

En cada competencia se especifica una serie de atributos que ofrecen una idea de lo que presumiblemente debe mostrar y realizar el profesor de educación media superior. El conjunto de esos elementos, competencias y atributos fundamentan la evaluación del desempeño docente que la autoridad realiza, en el marco de la Reforma Integral de Educación Media Superior y del Sistema Nacional de Bachillerato.

Como producto de investigaciones, diversos autores han definido criterios que sintetizan experiencias, tendencias o prácticas en la evaluación del docente en distintas instituciones o regiones, en algunos casos analizando los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos. Uno de esos estudios es el de Feldman (en Luna, 2001:113; Canales, *et al.* 2011:100; Elizalde y Reyes, 2008; Luna y Torquemada, 2008:5), quien considera como los factores más relevantes: *claridad y entendimiento, estimulación del interés por la materia, preparación y organización del curso, logro de los objetivos planteados, motivación de los estudiantes para tener alto rendimiento y percepción del impacto de la instrucción por parte del alumno*.

Otro caso son los estudios citados por Muñoz, Ríos y Abalde (2002:107) en los que se destacan "dos núcleos fundamentales:"

1. Competencia y destrezas docentes, que incluyen las siguientes dimensiones:
   a) Estructura, organización de los contenidos y coherencia y claridad de la exposición.

b) Destrezas docentes del profesor y Relevancia de los contenidos.

2. Actitud del profesor, incluyendo:
   a) Actitudes del profesor hacia el alumno individual y hacia el grupo.
   b) Estimulación del alumno.
   c) Dificultad, exigencia y justicia en la evaluación del rendimiento.

A partir de sus investigaciones Overal y Marsh (en Muñoz, Ríos y Abalde, 2002:107) establecen los siguientes factores: entusiasmo-preocupación por la tarea docente, amplitud de tratamiento de los temas presentados, organización de la tarea, interacción con los alumnos, valoración del aprendizaje por parte del alumno, adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase y trabajo-dificultad que ha supuesto lograr los objetivos de la materia. Meneses (en García y Medécigo, 2014:128) "resume las dimensiones más importantes que están relacionadas con la eficacia docente: el dominio del conocimiento, la didáctica (método y condiciones en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje) y la personalidad del docente."

De acuerdo a Ortiz Franco (2015), en Estados Unidos se han considerado las siguientes categorías en la evaluación del docente: "dinamismo del profesor, preparación del tema, criterios de evaluación, puntualidad y asistencia, respeto a los alumnos, dominio de la materia, motivación general al estudiante y cumplimiento del programa." Murillo (2007:97) señala que "se han identificado seis teorías y/o modelos acerca de la caracterización del 'buen docente'", modelos centrados en: rasgos o factores, habilidades, conductas manifiestas en el aula, el desarrollo de tareas, resultados, la profesionalización.

Este breve recorrido muestra un panorama de los criterios que diversos autores sugieren en el desarrollo de la evaluación

del docente.[15] Las propuestas oscilan entre la revisión de las competencias del docente y su eficacia en el desempeño de sus funciones, aunque pretenden mostrar objetividad en la identificación de rasgos relevantes en el ejercicio de la docencia, se tendría que analizar la composición de sus indicadores y la estructura de instrumentos y reactivos para establecer la racionalidad educativa a la que responden. En una postura más amplia, García Cabrero (en García y Bustillos, 2011:153) sugiere distinguir en un instrumento para la evaluación del docente los siguientes elementos:

a) la filosofía educativa y la misión de la institución,
b) el modelo curricular,
c) el perfil del docente contextualizado (de acuerdo con la disciplina que imparte),
d) la opinión de los profesores y alumnos sobre qué evaluar de la práctica docente,
e) el análisis de otros instrumentos de universidades nacionales e internacionales, y
f) la revisión de la literatura especializada.

Por su parte, Schmelkes (2013:156) propone considerar los siguientes "conocimientos": acerca de los fines y propósitos de la educación y de sus fundamentos filosóficos, disciplinares, pedagógicos generales, de las didácticas específicas, de sus alumnos, del contexto en el que trabaja.

Un aspecto a resaltar de las categorizaciones que se emplean para evaluar al docente es que en ellas subyace una idea de calidad educativa y de "buen profesor", como lo enuncia Rugarcía T. (1994:2): "Toda evaluación implica, en forma explícita o implícita, una serie de criterios de calidad. Aunque los criterios pueden va-

15 Muñoz, Ríos y Abalde (2002) citan las categorizaciones de otros investigadores, además de los citados en el presente texto; lo mismo que García y Medécigo (2014).

riar, generalmente la buena docencia se ha asociado a los rasgos de un buen profesor".

En el uso de cualquier clasificación, la institución prefigura los rasgos distintivos que considera idóneos para favorecer, en el marco de su modelo educativo, la formación de sus alumnos, asignando un rango de variabilidad a cada criterio o categoría. En consecuencia, las acciones de gestores y profesores se amoldarán al cumplimiento satisfactorio de esos criterios, asumiendo que con ello ofrecen una educación de calidad y que cuentan con "buenos profesores".

La gama de niveles educativos, modalidades y propósitos curriculares de cada institución escolar, así como su ubicación geográfica y atención a cohortes poblacionales económica, social y culturalmente disímiles, justifica y obliga a la identificación de criterios particulares en la evaluación de sus docentes, los cuales podrían corresponder a alguna de las propuestas citadas, producto de la reflexión o de estudios sistemáticos, o bien a la conjunción de algunas de ellas.

En un ejercicio de síntesis y sin afán de ser exhaustivo, considero que los siguientes factores representan los componentes básicos en la evaluación del docente: observancia al Modelo Educativo, conocimiento disciplinario, saberes didácticos y pedagógicos, comprensión de la etapa evolutiva del alumno, trabajo colegiado centrado en el hecho educativo y diseño de estrategias didácticas. A partir de ellos se tendrán que concebir los instrumentos, reactivos y estándares que mejor reflejen el trabajo docente de una institución determinada, en el marco de las circunstancias que lo rodean.

La relevancia de esos factores se ubica en dos espacios: *a)* al evaluador le permite conocer la manera en que se concreta el ejercicio de la docencia, y *b)* al investigador le ofrece una guía para distinguir la orientación que el docente imprime a la formación del alumno. En el primer caso, la valoración tiene como fundamento los principios curriculares de la institución en donde se genera la

docencia; en el segundo, los saberes y acciones sugeridos representan líneas de observación y análisis que, con base en indicadores genéricos, se determine cuál es el fundamento teórico, metodológico y didáctico que subyace en la práctica del docente.

El conocimiento del Modelo Educativo es un factor primordial en el ejercicio de la docencia. En él se condensan los principios axiológicos, teleológicos, deontológicos, ontológicos y epistemológicos que se pretenden alcanzar en la formación del alumno, además de la orientación psicológica, social y pedagógica que fundamenta y da sentido al proceso enseñanza-aprendizaje que se gesta en la institución educativa en cuestión. Todos los docentes que laboran en ella deben tener un conocimiento pleno del modelo educativo, éste es la guía y sustento de su trabajo. Desconocerlo u omitirlo es probable que origine en el alumno una formación distinta a la que la institución espera.

El conocimiento disciplinario es otro factor relevante en la labor docente, no sólo por el cúmulo de información especializada que se posea, sino por el dominio y conocimiento de herramientas metodológicas, actitudes y desarrollo de habilidades particulares del ámbito científico, humanístico o artístico que se logran sólo a partir de un proceso de formación profesional. Todos esos elementos cualifican al profesor y soportan su saber disciplinario, además de representar un importante recurso en la diversificación de ambientes de aprendizaje acordes con la formación que se pretende lograr en el alumno.

El saber disciplinario de un profesionista podría ser suficiente para desenvolverse satisfactoriamente en el ámbito laboral con el que se formó. No obstante, cuando se incursiona en el terreno de lo educativo se precisa desarrollar un saber didáctico y uno pedagógico, tercer factor. El docente, de cualquier nivel y modalidad, requiere conocer métodos, técnicas, tácticas de enseñanza-aprendizaje con relación al Modelo Educativo de la institución y orientados hacia la construcción de conocimientos; dominar la esencia

y desarrollo de cada uno de los momentos didácticos; emplear de manera racional y óptima los recursos que le permitan cumplir con un propósito educativo; incorporar en la sistematización de su labor contenidos transversales que favorezcan la formación del estudiante; entender la manera en que se articula currículum, plan y programas de estudio, identificando relaciones horizontales y verticales entre asignaturas; distinguir la organización y coherencia del programa de estudios. Tener conciencia y dominio de los anteriores aspectos permite la sistematización, dosificación y vinculación de las experiencias de aprendizaje que el docente promueva en sus grupos.

Un cuarto factor elemental a considerar en la evaluación del docente es el conocimiento que el profesor tenga del desarrollo psicológico, socioafectivo, físico y cognitivo del alumno. Este saber es relevante por la exigencia de instrumentar actividades de enseñanza-aprendizaje acordes con las características, necesidades e intereses generacionales de los estudiantes. Hecho que regularmente se omite, sustentando el proceso enseñanza-aprendizaje en esquemas arquetipo de comportamiento, con el fin de alcanzar resultados modelo.

¿Por qué es importante conocer al estudiante? Es obvia la diferencia en la enseñanza que se gesta en los distintos niveles educativos, aun cuando se trate del mismo campo disciplinario. Sin embargo, en un significativo número de casos, reitero, los profesores atienden estándares y no el cabal conocimiento del alumno. Situación que se ahonda y observa con mayor claridad en la educación media superior y superior. En estos niveles educativos, por omisión, desconocimiento, limitaciones o negligencia, el docente se apega a una lista temática que aborda a lo largo del curso, suponiendo que el avance de los estudiantes es homogéneo. Sitúa el problema de la deficiencia del aprendizaje en el joven, sin reflexionar sobre el efecto que la docencia tuvo en esos resultados.

El quinto factor lo representa el trabajo colegiado centrado en

el hecho educativo. Promover, observar y valorar el intercambio de información y experiencias entre los docentes, tanto intra como interinstitucional, es vital en la constante superación de la calidad educativa y permanente renovación de la práctica docente. En la medida que el docente comparta sus conocimientos didácticos y los analice a partir de otras experiencias, dé fundamento teórico-metodológico a su actuación y esté consciente de las exigencias sociales e institucionales, observando los elementos o procesos que debe mejorar, reordenar, cambiar, etcétera, estará en posibilidad de redimensionar su práctica. En este orden de ideas, la evaluación tendrá que destacar, cualitativamente, la trascendencia que ese trabajo colegiado tiene en el aprendizaje de los alumnos.

El diseño de estrategias didácticas para la conformación de ambientes de aprendizaje significativos es el sexto factor sugerido para efectuar la evaluación del docente. De los seis, éste es el más representativo. Como se muestra en la figura 1, en él se conjugan los saberes y acciones descritos en los párrafos anteriores.

Relación entre los factores a considerar en la evaluación del docente

El diseño de estrategias didácticas muestra conocimiento y capacidad de síntesis; es una acción que debe ser creativa e innovadora. En su elaboración e instrumentación el docente debe tener presente el tipo de alumno que el Modelo educativo pretende formar y que se sugiere en el plan y los programas de estudio, aun cuando se goce de autonomía y libertad de cátedra. Alejarse del proyecto curricular se traduce en una formación azarosa en el alumno.

¿Cómo establecer el grado de amplitud y profundidad cualitativa con el que se hacen presentes las categorías, factores o criterios revisados en el apartado? La respuesta nos introduce en el ámbito de las estrategias e instrumentos, de las herramientas que faciliten la recopilación de información, válida y confiable, sobre el desempeño del docente. Antes de concluir, conviene reiterar la importancia de sustentar la evaluación del docente en el contexto en el que se desarrolla.

3. Estrategias e instrumentos en la evaluación del docente

El diseño de instrumentos y estrategias para la recopilación de información sobre el ejercicio de la docencia en un escenario educativo particular es, también, un asunto complejo debido a la diversidad de medios a través de los cuales se puede recopilar la información, los criterios para seleccionarlos, el fundamento conceptual y pedagógico que les dé sentido, la gradación que se considere para determinar la magnitud de su presencia, la selección de los evaluadores, entre otros elementos.

Un principio lógico en la evaluación del docente es la definición de los criterios, categorías o factores a considerar. Definidos éstos, se efectúa la selección o construcción de los instrumentos y los cuestionamientos o niveles fundamentales para establecer presencia y variabilidad de esos criterios; a ello se suma la decisión de quiénes los diseñarían y quiénes serían los evaluadores.

Es pertinente subrayar que, antes de concretar la evaluación, el profesor debe estar convencido de la validez y confiabilidad de los procesos e instrumentos, la credibilidad de los evaluadores, la transparencia que tendrán los resultados y de los beneficios que ésta tendrá en su práctica docente, en este tenor el consenso juega un papel importante. Díaz Barriga (2001:46) considera los siguientes "principios éticos aplicables en la evaluación de la docencia:"

1. Empleo de procedimientos e instrumentos válidos, confiables y legales.
2. Credibilidad de los procesos y agentes.
3. Igualdad y evitación de sesgos o prejuicios.
4. Transparencia.
5. Confidencialidad e intimidad.
6. Consentimiento informado.
7. Libertad académica y respeto a la autonomía.
8. Visión humanista de la evaluación.
9. Racionalidad de juicios y decisiones.
10. Responsabilidad social y beneficios.

Estos principios darían certeza y utilidad al resultado de la evaluación y a las acciones que de ello deriven. Situación que debe estar presente en todo momento, de lo contrario "la evaluación no se convertirá en evidencia utilizada para la mejora si no se consideran de manera explícita elementos que puedan traducir el conocimiento en acción" (Pérez, 2016:83), esos elementos –identificados como dimensiones por el autor– son "la calidad, la credibilidad, el reconocimiento y la participación de actores en el proceso evaluativo."

Por su parte, Montenegro (2007:27) identifica los siguientes como principios de la evaluación: *confiabilidad, universalidad, pertinencia, transparencia, concurrencia*. De los cinco, considero que el segundo, universalidad, se contrapone a la idea reiterada hasta

el momento sobre la relevancia de considerar el contexto. El autor afirma que la *universalidad* corresponde al "uso de lenguajes y sistemas de valoración que tengan la misma interpretación y significación en los diferentes contextos en los cuales se desempeña el docente" (27). En esta aserción, Montenegro supedita el contexto al proceso, cuando éste debe ajustarse a las circunstancias del quehacer docente.

Como se aprecia, el diseño de procedimientos, instrumentos, reactivos y estándares es un asunto circunstanciado, colectivo, colegiado y consensuado, en donde la objetividad, sistematización, validez y confiablidad deben fundamentar el proceso de evaluación, con el único fin de mejorar la calidad de la educación. Lo que convierte a la evaluación del docente en "un proceso pedagógico y político, pues es necesario demostrar y convencer de que hay carencias, para que se pueda mejorar."[16] La omisión de uno o más de aquellos aspectos, u otros igual de relevantes, podría originar sesgo en los resultados y en el análisis, derivando en la formulación de propuestas o sugerencias inviables, cuestionadas e impugnadas. En este punto destaco lo planteado por See Murray (en Miguel, 2003) a propósito de los métodos evaluativos:

> ...existe un cierto consenso entre los expertos que la adecuación y utilidad de cualquier procedimiento que se utilice al respecto depende de su potencialidad para generar cambios en la actividad del profesor que incidan claramente en la mejora y que esta mejora sea claramente perceptible por las audiencias implicadas. Así pues, el indicador más directo sobre la idoneidad de un método evaluativo viene determinado por su potencial para generar mejoras inmediatas...

16 Comentario de Juan Manuel González, Rector de la Universidad Juan Marinello de Cuba en la III Reunión Técnica Estrategia Regional sobre Docentes, organizada por UNESCO y realizada en Santo Domingo, República Dominicana, los días 6 y 7 de junio de 2013 (Schmelkes, 2013:156).

Las formas y herramientas que se empleen para la evaluación del docente son variadas. A pesar de la semejanza que pueda existir entre algunas de ellas, el contenido las torna diferentes e, incluso, contrarias. De igual forma, aquellas que aparentemente no guardan paralelismo, podrían resultar en los hechos lo mismo. En medio de esa aparente multiplicidad el punto de convergencia es, o debiera ser, que sus resultados sean un soporte para la mejora cualitativa en el ejercicio de la docencia.

Al igual que con las categorías, existen herramientas e instrumentos genéricos que con la debida adecuación y adaptación se utilizan en la evaluación del docente, algunos de ellos son: cuestionario, entrevista, observación, informes, evidencias, rúbricas, listas de cotejo, escalas estimativas, pruebas estandarizadas, bitácora, entre otras. Cada uno con su propia complejidad y pautas para su elaboración, aplicación y revisión. Lo sustancial en ellos es el contenido y fundamento conceptual que les dé forma y sentido, a partir de un contexto específico.

En la revisión del estado de la cuestión sobre la evaluación docente, Schmelkes (2013:169) menciona que los siguientes son los procedimientos e instrumentos más empleados:

1. La observación en el aula.
2. Los portafolios de los docentes.
3. La autoevaluación docente.
4. Evidencia del aprendizaje de los alumnos.
5. Entrevistas con los docentes.
6. Informes sobre el docente y su práctica por parte del director, el supervisor u otras autoridades.
7. Pruebas de conocimiento de los docentes.
8. Otra información procedente de los pares, los alumnos o los padres, que puede obtenerse mediante cuestionarios.

Molero y Ruiz (2005:58) reconocen "12 fuentes" para la evaluación del docente: "rendimiento de los estudiantes, evaluación por iguales, autoevaluación, evaluación por expertos, evaluación por superiores, evaluación por exalumnos, clima de clase, materiales elaborados, productividad investigadora, informes de las notas y matriculados, portafolio y encuestas de opinión al alumnado." Otro planteamiento es el de Elizalde y Reyes (2008), donde los autores sugieren considerar los siguientes "modelos" en la valoración del ejercicio docente: basado en la opinión de los alumnos, a través de los pares, de autoevaluación y por medio de portafolio.

Las anteriores formulaciones destacan la inclusión de distintas miradas, las cuales desde diversos ángulos aprecian y valoran el trabajo del docente. Para cada caso y de considerarse pertinentes habrá que diseñar una estrategia para la recuperación de información congruente con el fin valorativo, a partir de instrumentos fiables. No se debe olvidar que "la evaluación de la actividad docente, cualquiera que sea el método que se seleccione, es un ejercicio complejo y difícil, en parte debido a las dificultades para establecer un vínculo directo entre el esfuerzo individual del profesor y el logro del estudiante." (Canales, 2011:95)

Las dificultades que puedan presentarse en el proceso de evaluación son diversas, van desde la selección de los métodos e instrumentos hasta su interpretación; desde la definición del fundamento que da forma al proceso hasta los momentos y criterios de aplicación, desde la selección de los evaluadores hasta la fidelidad de las respuestas; desde la precisión de la política educativa correspondiente hasta la elaboración de los reactivos o cuestionamientos. Mateo (en Murillo, 2007:88) destaca "los siguientes tipos de dificultades que conlleva la evaluación del profesorado:"

1. Conceptuales, que parten de la dificultad de definir los criterios de calidad del desempeño docente.
2. Técnico-metodológicos, relativos a las limitaciones de los instrumentos de obtención de información que, en muchas ocasiones, no convencen a los docentes.
3. De gestión política de la evaluación, que inciden en la forma en que la evaluación se inserta en el conjunto del sistema educativo y en las políticas de mejora de su calidad.
4. Normativo-legales, a partir de los cuales es necesario plantearse cuál es el marco normativo más adecuado para legitimar los propósitos, el alcance y las repercusiones de la evaluación; y preservar las garantías de los evaluados.
5. Culturales relacionadas con la evaluación, donde se insiste en la importancia y la necesidad de la generación de una cultura de evaluación para la mejora.
6. Éticas, que combinan la garantía de la intimidad y el honor de los evaluados, con las acciones que se deriven de la evaluación.

Insisto, un proceso o instrumento erróneamente estructurado o implantado da pauta para el rechazo y desconocimiento de los resultados y de los programas de acción que de él se deriven. La honestidad de todos los agentes que intervengan, la objetividad de los instrumentos, la claridad y discreción con la que se utilicen los resultados y la atención al contexto son elementos sustanciales para imprimir certeza y credibilidad al proceso de evaluación del docente.

4. La opinión de los alumnos como referente

La evaluación del docente, como se aprecia en el apartado precedente, puede efectuarse desde distintas miradas: directivos, pares, padres de familia, alumnos, investigadores; incluso la de políticos y la del propio profesor. De todos ellos, el alumno es quien tiene la posibilidad de conocer de manera directa las actitudes y proceder del docente. Tal vez el investigador pueda aproximarse a ese cono-

cimiento, todo depende de la metodología y la rigurosidad en el análisis de la información recabada.

El resto sólo conoce el desempeño del docente a partir de sus efectos o referencias,[17] desconoce las circunstancias que dieron forma a los resultados observados, incluyendo al profesor. En éste existe dificultad para someter a un juicio crítico e imparcial la propia actuación.[18] La visión de los otros observadores también podría distanciarse de la imparcialidad a causa de intereses políticos, económicos, afectivos, laborales o algún otro ajeno a lo académico, lo que produce un sesgo en la reflexión. Situación que no justificaría la exclusión de sus opiniones y sugerencias; ponderarlas es lo más adecuado con base en la cercanía empírica que tengan con el trabajo que realiza el profesor y en la argumentación que ofrezcan.

El carácter de asistente y destinatario de la acción docente da a la opinión del alumno una posición destacada en el conocimiento del trabajo del profesor. Esa condición ha sido privilegiada en la evaluación del docente, al grado que llega a ser la modalidad y el criterio de apreciación más empleado no sólo en México sino en otros países (Arbesú, 2009:18; Canales, 2011:98; Rueda, 2008:129; Rueda, *et al.,* 2010; Rueda y Luna, 2011:14,15; Sánchez, Miranda y Tirado, 2007:13).

17 Existe la posibilidad de que un tercero observe de manera directa el desempeño del docente, sólo que deberá estar presente a lo largo del curso si desea conocer a cabalidad la complejidad del trabajo del profesor; la observación de algunas sesiones le dará elementos de referencia, pero difícilmente el conocimiento total.

18 "Todos deberíamos tener una actitud crítica sobre nuestros propios actos, que nos permita reconocer tanto nuestros aciertos como nuestras limitaciones y omisiones; es la manera de poder superarlos. Para que un profesor pueda reconocer cuáles son las acciones exitosas en su ejercicio docente, así como cuáles las desacertadas, requiere de información que le permita saberlo, de aquí que sea conveniente que pueda conocer qué opinan sus alumnos al respecto. A un profesor que cuente con elementos de juicio diferentes a los suyos le será más fácil reconocer aciertos, errores y omisiones; así, si tiene interés, llegará eventualmente a determinar cuáles son las mejores estrategias didácticas, modificar su práctica educativa y ganar calidad en su labor docente." (Sánchez, Miranda y Tirado, 2007:11).

Sobre la participación directa del alumno en ese tipo de evaluación Sánchez, Miranda y Tirado (2007:22) escriben:

> …al tomar en cuenta la opinión de los alumnos se explicita la importancia que se les otorga al considerar y valorar sus intereses; es una manifestación de democracia, un ejercicio de educación cívica, lo que propicia una dinámica a favor del desarrollo social institucional. Qué mejor que el directamente beneficiado o afectado del proceso educativo brinde su opinión al respecto de sus profesores y que esta opinión sea tomada en cuenta. Si el alumno es evaluado él tiene el derecho a evaluar a su contraparte, a opinar y ser considerado; es un principio de reciprocidad que promueve sus compromisos y favorece su motivación; que genera cohesión y responsabilidad social.
>
> Reconocer el derecho de los estudiantes a opinar sobre su educación es un principio de legitimidad. Esta es la evaluación formativa en que creemos.

Como lo destacan los autores, considerar la opinión del alumno para estimar el desempeño del docente en el aula es una medida justa; da voz a quien regularmente se relega de cualquier decisión educativa, a pesar de ser él el destinatario directo del proceso enseñanza-aprendizaje. Se le reconoce su capacidad de discernir, comparar, analizar, sintetizar y, en general, juzgar, sobre lo que hace, es y expresa el profesor. Sin embargo, existen situaciones que limitan o reducen la certidumbre de esas opiniones.

Un inconveniente, identificado por Canales (2011:122), se ubica en el insuficiente conocimiento y experiencia que el estudiante tiene para "evaluar cuestiones como el contenido curricular del curso, la actualidad del conocimiento disciplinar que reciben o incluso en el propio estilo didáctico del profesor." A él se suman dos más que identifica el autor: el dolo con el que se pueden responder los cuestionarios, amparado en el anonimato, y la influencia

del profesor, pues “se ha detectado que el docente induce la respuesta del alumno” (123).

A lo anterior, se suman diversas dificultades centradas en el docente, la institución o el propio instrumento. El cuestionario, como técnica de recopilación de datos, cubre en el mismo lapso un amplio espectro de la población, lo que facilita la optimización de recursos. Sin embargo, ese rasgo útil obliga a que el instrumento sea estandarizado, reduce la posibilidad de una contextualización, propicia la uniformidad del trabajo docente y restringe la creatividad, al incitar que el profesor ajuste su práctica a él.

Los reactivos de un cuestionario regularmente son de opción única, lo que constriñe la “opinión” del alumno a una serie de categorías que podrían ser ajenas a su sentir y percepción. Se diseñan con base en la visión del elaborador, sin mediar un estudio que las justifique. En este mismo rubro tenemos la significación que dé el alumno a un término, expresión o al cuestionamiento en su conjunto. Existe la posibilidad de que le atribuya una interpretación distinta, incluso contraria. La formación e historia personal conforma un mundo lingüístico que se refleja en la forma de entender e interrelacionarse con el entorno.

Luna y Torquemada (2008:8) mencionan que los estudios sobre el uso de los cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos para conocer el trabajo docente “en países como Estados Unidos, Canadá y México concluyen que por lo general se privilegian los propósitos administrativos sobre los de mejoramiento de la actividad.” Canales (2011:98), citando a Haskell y a Sproule, menciona que “la mayor parte de las críticas a los cuestionarios para evaluar la docencia por parte de los alumnos se dirige a los procedimientos de aplicación, interpretación y utilización de los resultados.”

Cisneros-Cohernour (2008) distingue los siguientes problemas en el uso de los cuestionarios de opinión destinados a los alumnos para la evaluación del docente: *a)* relación viciada entre las altas calificaciones de los alumnos y el alto puntaje obtenido por

los docentes en la evaluación; *b)* la significación de la expresión “buena enseñanza”, lo que remite a la validez del contenido; y *c)* la estandarización y generalización de los criterios a evaluar “limita la creatividad docente, es contraria a la diversidad de estilos de enseñanza de los instructores y puede resultar en un castigo para aquellos cuyo estilo ‘no cae dentro de la norma’”.

García (2003:80) destaca algunos “contras” en el uso de los cuestionarios de opinión que nos ocupan. Asevera que son “instrumentos limitados para determinar confiablemente las ganancias en el aprendizaje de los alumnos”, atentan contra la libertad de cátedra, el hecho de que los alumnos participen en la evaluación del docente “puede ser un factor de deterioro de la calidad educativa”, “es una medida poco válida cuando sus resultados sólo se emplean con fines sumativos” y la inexperiencia que puede mostrar la institución en la elaboración de este tipo de instrumentos.

Una deficiencia más la proporcionan Cabrero y Ayala (2010), cuando dicen que “se ha observado que los puntajes de éstas [*las evaluaciones*] en los docentes de humanidades y artes tienden a ser los más altos; los de ciencias sociales los puntajes medios y los de ciencias naturales, exactas e ingeniería los más bajos.”

En síntesis, el uso de cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos para conocer el ejercicio de la docencia conlleva una serie de inconvenientes atribuibles al alumno, al docente y a la institución. En el primero tenemos inexperiencia y escasos conocimientos disciplinares y didácticos que sustenten objetivamente una postura, la subjetividad de la valoración que emita a partir de la calificación asignada o la identificación que tenga con el profesor, la particular interpretación que dé a términos o expresiones clave como la de “buen docente”, el dolo en que pueda incurrir al responder el cuestionario, escudado por el anonimato.

Con respecto al docente, destaca la subordinación que podría hacer de su práctica a los criterios que sabe serán evaluados, concentrar su labor en factores técnicos y estándares que afectan su

creatividad y libertad de cátedra, realizar concesiones que favorezcan los resultados de la evaluación. Brodie (en Cisneros-Cohernour, 2008:17) señala que "los maestros que otorgan calificaciones más altas y exigen menos tareas de los estudiantes reciben los más altos puntajes en las evaluaciones que éstos hacen de sus profesores."[19]

La institución puede incurrir en el riesgo de concebir al alumno como un usuario de los servicios educativos a quien hay que satisfacer,[20] ajustando su actuación a lo que el alumno pide sin valorar su pertinencia en la formación del mismo. Otros riesgos son el uso de los resultados con fines de control y punitivos; el diseño de instrumentos inconsistentes, incompletos o sin un claro fundamento en su validez y confiabilidad; su aplicación discrecional; carecer de evaluadores capacitados y fiables que desarrollen un proceso sistemático, teórica y metodológicamente sustentado, transparente, ético, incluyente, veraz, y confidencial.

Esas dificultades, y otras que pudieran presentarse, de ninguna manera representan argumentos para desplazar la opinión del alumno como un medio para valorar el desempeño del docente en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, deberán asumirse como retos en la elaboración y aplicación del cuestionario de opinión que se emplee. Su reconocimiento y delimitación conceptual le permite a la instancia correspondiente la creación de estrategias que reduzcan su efecto negativo, privilegiando el aspecto formativo de la evaluación para un constante incremento de la calidad educativa.

En la elaboración de un cuestionario, un primer paso es la revisión de la literatura especializada, en ella se concentran estudios, experiencias y reflexiones sobre la elaboración, aplicación, análisis y uso de los resultados obtenidos en la aplicación de cuestionarios de opinión dirigidos a los alumnos para conocer el desempeño del docente. García G. (2001), por ejemplo, en tono irónico ofrece "Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia." Luna y Torquemada (2008:4) aseveran que en la actualidad la teoría clásica propone combinar tres estrategias:

1. Deducir los reactivos de un análisis lógico de los componentes de la efectividad docente, tomando en cuenta la retroalimentación de los profesores y estudiantes, así como los propósitos de la evaluación.
2. Realizar análisis empíricos mediante el empleo de técnicas estadísticas como análisis factorial, diseños multirrasgo-multimétodo y modelamiento de ecuaciones estructurales.
3. Fundamentar los instrumentos de evaluación en una teoría de la enseñanza y aprendizaje

Después de estudiar el pensamiento de los autores cuyos razonamientos y propuestas se centran en la evaluación del docente, habrá que definir las variables de la docencia que serán conside-

19 En el mismo orden de ideas, De la Llata (2010:44) comenta: "Resulta bastante interesante observar cómo se produce este tipo de fenómeno de seducción en el salón de clases, ya que como profesora a nivel bachillerato, muchas veces he constatado cómo a profesores que tienen un gran conocimiento de la materia y poseen un manejo excelente de la metodología, pero son demasiado estrictos o carecen de simpatía y carisma, son mal evaluados por sus alumnos. En contraste, con profesores no tan capacitados, pero muy simpáticos, que tratan de establecer un vínculo afectivo con sus alumnos y crean una atmósfera agradable, donde se permite contar anécdotas personales, hacer bromas y donde a veces se deja a un lado el contenido del curso, […]son evaluados con la calificación más alta. Este fenómeno trae como consecuencia una serie de incongruencias que afectan seriamente a los docentes mal evaluados y les provoca un sentimiento de frustración y baja autoestima."

20 Frida Díaz (en Arbesú, 2009), "explica que considerar la opinión de los alumnos como fuente principal para evaluar la eficacia del profesor otorga a estos un rol de consumidores; los alumnos se convierten en usuarios o clientes de los servicios ofrecidos por una empresa (la institución educativa) en donde el prestador de los servicios educativos es el docente. Y desde la premisa de que "el cliente siempre tiene la razón", esto favorece que en ocasiones la opinión de los alumnos pueda definir las decisiones de dicha empresa."

radas en el instrumento, junto con sus indicadores y la gradación que tendrán. Sobre el particular, también encontramos algunas propuestas en la literatura especializada, por su carácter genérico sirven como punto de referencia para el diseño de las propias.

García y Medécigo (2014:125) comentan dos instrumentos para determinar la "eficacia docente", el *Student Evaluation of Educational Quality* (SEEQ) y el *Instructional Development and Effective Assessment* (IDEA). El primero establece nueve dimensiones: "*1)* aprendizaje/ valor de lo aprendido; *2)* entusiasmo del instructor; *3)* organización; *4) rapport*; *5)* interacción con el grupo; *6)* cobertura del curso; *7)* exámenes/evaluación; 8) tareas/lecturas, y 9) carga de trabajo del curso/dificultad"; el segundo considera "*1)* objetivos de aprendizaje; *2)* estímulo del interés de los estudiantes; *3)* apoyo a la colaboración de los estudiantes; *4)* establecimiento de *rapport*; *5)* estímulo del compromiso de los estudiantes y *6)* estructura de las experiencias en el aula (organización)."

Elizalde, Pérez y Olvera (2008:114-115), al referir la evaluación del docente que se efectúa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, señalan las siguientes dimensiones: "planeación; implementación del curso; evaluación; utilización de materiales y técnicas didácticas; formación de valores; cumplimiento de la normatividad; asesorías; comunicación con los alumnos; calidad de la producción académica y grado de satisfacción de alumnos."

Trent y Cohen (en Muñoz, *et al.,* 2002:107) destacan estos aspectos: claridad de organización, interpretación y explicación; fomento de la discusión en clase y presentación de diversos puntos de vista; estimulación de intereses y motivación de los estudiantes; atención e interés por los alumnos; manifestación de entusiasmo.

En ese tenor, García y Medécigo (2014) dan cuenta de lo que otros autores proponen como resultado de un estudio o reflexión argumentada. Citan que Molero y Ruiz, en España, establecen que "las dimensiones y variables para determinar la eficacia de un docente son: *1)* obligaciones docentes (cumplimiento) y evaluación; *2)* metodología; *3)* medios y recursos; y *4)* interacción con el alumnado."; mientras Luna identifica "siete dimensiones a las que los estudiantes les dan mayor importancia en la valoración positiva de sus profesores: *1)* dominio de la asignatura; *2)* claridad expositiva; *3)* organización de la clase; *4)* cualidades de interacción; *5)* evaluación del aprendizaje; *6)* métodos de trabajo; y *7)* estructuración de objetivos y contenidos." (128). Entre tanto, Tirado encuentra "que las dimensiones que valoran más los estudiantes para considerar a un profesor eficaz son la claridad en la exposición, generar clases interesantes y aclarar dudas."

Rugarcía (1994:2) alude a los estudios de Donald y Sullivan, Weimer y Neff, para mencionar que los rasgos de un "'buen profesor' […] avalados por alumnos y exalumnos son:

1. Claridad y organización, que implican clara explicación, identificación de objetivos y manejo de guías y resúmenes.
2. Método sintético-analítico con énfasis en el contraste de teorías y sus implicaciones, relación entre conceptos y comprensión de conceptos.
3. Buena interacción con el grupo que refiere a un buen ambiente y habilidad para promover la participación.
4. Buena interacción con el estudiante, que incluye respeto e interés en él o ella.
5. Entusiasmo que implica interés en la temática y en enseñar."

Definidos los criterios, variables e indicadores que determinarán la evaluación del docente, por un equipo interdisciplinario auxiliado y asesorado por instancias de dirección y especialistas en la materia, el siguiente paso es elaborar el instrumento también de manera colegiada. Habrá que precisar características, tipos, número y estructura de los cuestionamientos. Aun cuando se prefiera el uso de preguntas cerradas debido al amplio número de estudiantes, considero necesaria la inserción de interrogaciones

abiertas que den la oportunidad al alumno de profundizar o ampliar su opinión, o bien destacar algún aspecto no contemplado en el instrumento.

Una vez detallado el instrumento, el mismo equipo interdisciplinario organiza la aplicación y metodología de procesamiento, análisis, interpretación y socialización de la información recabada. La introducción de preguntas abiertas exige un capítulo especial en la metodología, con el fin de recuperar fielmente la opinión del estudiante.

Sin duda, cada etapa del proceso de evaluación debe ejecutarse con ética, transparencia y objetividad. No obstante, el momento de la aplicación y análisis es donde mayor atención se debe poner, ya que los resultados obtenidos cimentarán propuestas generales y particulares de mejora del desempeño docente e incremento de la calidad educativa. Un proceso descuidado, con fallas u omisiones tiende a ser impugnado y sus sugerencias rechazadas.

El desinterés por las recomendaciones emanadas de un proceso de evaluación puede tener diversas razones. En páginas anteriores esbocé algunas, otras las presentan Cejudo y Abarca (2016:79), los autores anotan "que las recomendaciones no son utilizadas principalmente debido a cuatro motivos:

1. *Falta de sincronía*. Las recomendaciones realizadas ya habían sido consideradas por los responsables del programa como resultado de evaluaciones previas, lo que apunta a un desfase entre los tiempos de la evaluación y los de la implementación.
2. *Límite de facultades*. Las recomendaciones no se pueden atender, pues exceden las facultades del programa, lo que evidencia desconocimiento por parte del evaluador.
3. *Falta de claridad*. Las recomendaciones son planteadas en términos ambiguos por parte de los evaluadores, o como resultado del formato de la evaluación.

4. *Falta de recursos*. Las recomendaciones no se pueden llevar a cabo debido a que requieren de dinero, personal y tiempo con los que no cuenta el programa."

Después de considerar los pormenores de la aplicación, análisis, socialización de resultados e instrumentación de sugerencias, se procede a administrar el instrumento y desarrollar lo planeado. A partir de este momento, los organizadores deben ser sensibles al surgimiento de situaciones no consideradas, valorar el impacto que puedan tener en el proceso e intervenir oportunamente con acciones prudentes, pertinentes y viables. Por su parte, la institución tendrá que brindar el apoyo necesario y garantizar el uso académico de los resultados.

Las sugerencias derivadas del proceso de evaluación del docente, junto con la revisión de otros aspectos de la docencia, tendrán que traducirse en acciones contextualizadas de política educativa, como son formación docente, mejora de servicios, actualización de infraestructura y recursos, generación de programas de apoyo y complementación del aprendizaje, entre otros. De acuerdo con lo que reporta Rueda (2010), ésta no es una práctica común.[21]

21 Rueda, *et al*., (2010) en una investigación sobre la evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas encuentra que "El uso de la evaluación en las universidades públicas del país se reduce básicamente, de acuerdo con lo reportado por los participantes, a proporcionar información a instancias administrativas y a profesores. Las administrativas, generalmente, utilizan los resultados de la evaluación de la docencia, para dar respuesta a requerimientos de organismos externos acreditadores y para satisfacer necesidades internas de la institución." (85). "Las IES no recurren a la información obtenida por la evaluación docente para realizar estudios comparativos o analizar la evolución o cambios de los profesores, lo cual refleja que la evaluación del desempeño docente, a pesar de ser una práctica cada vez más sistemática, tiene valor sólo para el periodo de aplicación." (87).

La docencia en el CCH y el CAD

1. La evaluación de la docencia en el CCH

Un primer escenario en donde se hace presente la evaluación del profesor es en la contratación. De acuerdo con el nivel educativo y en función de la normatividad o usos de la institución, la instancia respectiva somete al aspirante a una valoración formal o informal con la que se determina su aptitud para la docencia. En el caso de las universidades o instituciones autónomas la *Ley Federal del Trabajo*, en el artículo 353-L, establece:

> Corresponde exclusivamente a las universidades o instituciones autónomas por ley regular los aspectos académicos.
>
> Para que un trabajador académico pueda considerarse sujeto a una relación laboral por tiempo indeterminado, además de que la tarea que realice tenga ese carácter, es necesario que sea **aprobado en la evaluación académica** que efectúe el órgano competente conforme a los requisitos y procedimientos que las propias universidades o instituciones establezcan (lo resaltado es mío).

Una vez contratado, el profesor acuerda y acepta una relación laboral con la institución educativa, además de asumir un compromiso académico. En el caso de la UNAM, el artículo 66 del *Estatuto del Personal Académico* señala:

> Los concursos de oposición son los procedimientos para el ingreso o la promoción de los profesores e investigadores. El concurso de oposición para ingreso, o concurso abierto, es el procedimiento público a través del cual se puede llegar a formar parte del personal académico como profesor o investigador de carrera interino, o a contrato, o como profesor definitivo de asignatura.
>
> El concurso de oposición para promoción, o concurso cerrado, **es el procedimiento de evaluación** mediante el cual los profesores o investigadores de carrera, interinos o a contrato, pueden ser promovidos de categoría o de nivel o adquirir la definitividad; y los definitivos de carrera y asignatura ser promovidos de categoría o de nivel (lo resaltado es mío).

En este orden de ideas, la evaluación es considerada un recurso para el ingreso y promoción de los profesores, quien voluntariamente se somete a ella y acepta las condiciones y los resultados, aunque existe el recurso de revisión. Son cuerpos colegiados, denominados comisiones dictaminadoras, las instancias académicas facultadas para "calificar los concursos de oposición de los profesores e investigadores" (EPA, Art. 82). Esta modalidad de evaluación corresponde a la que se ha identificado como sumativa. Todo cuanto se solicite o ejecute bajo esa variante tendrá un carácter laboral, debería ser potestad del profesor someterse o no a ella.

En la UNAM el profesor debe cumplir con una serie de obligaciones sancionadas en los artículos 56 y 60 del *Estatuto del Personal Académico*, los cuales se tornan requisitos, junto con otros que determine el consejo técnico, interno o asesor, respectivo, para su promoción o para la obtención de estímulos económicos adicionales. El proyecto de trabajo, para los profesores de carrera, y el informe anual son dos de esos requisitos que, junto con el cuestionario de opinión dirigido a los alumnos (CEDA),[22] podrían aportar información valiosa para el diseño de programas dirigidos a incrementar la calidad de la educación, pero la realidad muestra que únicamente tiene un carácter punitivo y de control; la evaluación formativa es prácticamente inexistente.

La evaluación del desempeño docente, con el propósito de una formación continua, necesita considerar diversas fuentes de información, además del CEDA y el informe de trabajo, como la autoevaluación y evidencias de enseñanza-aprendizaje recopiladas en un portafolio. Rueda (2010:88) sugiere "diversificar las estrategias de recolección de información como la percepción de los jefes de departamento, el sondeo de autoridades, la opinión de pares académicos y comisiones evaluadoras y el portafolio." En el apartado "Estrategias e Instrumentos para la Evaluación Docente" (v. supra) se aborda con detalle este asunto.

Existen indicios de algunos de esos medios en la evaluación del docente adscrito al CCH. Como entidad universitaria, el Colegio solicita y revisa a través de los órganos auxiliares del Consejo Técnico, los proyectos e informes de docencia, aunque sólo de los profesores ordinarios de carrera. El inconveniente es que los informes se almacenan sin tener mayor repercusión en el diseño de políticas académicas, falta un estudio sistemático y adecuadamente fundamentado que ofrezca una visión actual, completa y detallada de la docencia en el Colegio.[23] Los informes de docencia de los

22 El cuestionario de opinión dirigido a los alumnos para determinar el desempeño docente no lo contempla explícitamente el EPA, pero es uno de esos requisitos fijados por el Consejo Técnico, o similar, para el ingreso o permanencia en el PRIDE (Fernández, 2001:145).

23 En los ciclos escolares 2010-2011 a 2012-2013, la Seplan coordinó un estudio cuyo propósito era determinar el estado de la docencia en el CCH, desafortunadamente, imprecisiones que se presentaron en el proyecto, el desarrollo y el análisis de la información impiden considerar los resultados obtenidos como representativos de lo que sucede con la docencia en el CCH.

profesores de asignatura, en un considerable número de casos, se reducen al llenado de un formato.

La autoevaluación se vislumbra en la reflexión de la propia práctica solicitada en los informes de docencia. Los profesores efectúan un balance de los logros y pendientes, destacando los factores que le impidieron cumplir cabalmente con lo planeado y la manera en que se podría resolver la problemática enfrentada. Esta acción es positiva, el problema radica en la falta de un puntual seguimiento empírico en donde se coteje el discurso con la práctica y se determine el progreso de la docencia.

La sugerencia del portafolio como un medio para la evaluación del docente tiene su correspondencia con las evidencias de la aplicación de dos estrategias didácticas, incluidas en los informes de docencia. La descripción de la forma en que concretó la estrategia, junto con los trabajos de los alumnos, representa otra valiosa fuente de información que da cuenta del pensamiento didáctico del profesor y ofrece una muestra de cómo concreta los principios del Modelo Educativo.

La observación de la docencia directamente en el aula no es una práctica frecuente en el CCH. Se ha dado a través de proyectos institucionales, como el "Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia" (Profored), donde mutuamente los profesores participantes, tutor y tutorado, asistían uno a presenciar la clase del otro; también se encuentra la actividad "Docencia de Alta Calidad" dispuesta en el *Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Ambas opciones son voluntarias y no se presentan de manera generalizada, incluso la primera sólo se mantuvo en el primer lustro del presente siglo.

Emplear un examen de conocimientos para determinar el aprendizaje de los alumnos es una opción en la recopilación de información para valorar la labor del docente. Sin embargo, es una modalidad poco fiable, a menos que sus reactivos consideren de

manera integral los conocimientos construidos en el marco del Modelo Educativo y las condiciones en que se ejerció la docencia, lo que obliga a un diseño situado de instrumentos.

El Examen Diagnóstico Académico (EDA) es el medio utilizado en el CCH para *medir* el aprendizaje de los alumnos con respecto al programa de estudios respectivo. Desafortunadamente, es un recurso que adolece de diversos problemas; los más relevantes se sitúan en el uso de pruebas estandarizadas, lo que reduce el conocimiento contextualizado del hecho educativo, y la consideración únicamente del aspecto conceptual por medio de los tres primeros niveles del área cognitiva propuestos por B. Bloom: conocer, comprender y aplicar; se deja fuera el resto de los niveles y áreas de formación.

La posibilidad de considerar otras fuentes de información para valorar el desempeño del docente, como la opinión de autoridades inmediatas, pares académicos, comisiones evaluadoras, incluso la de padres de familia, podría ser efectiva en la medida que la evaluación se traduzca en acciones de mejora en el quehacer docente y el diseño, reitero, de políticas destinadas al incremento de la calidad educativa que ofrece la Institución. Habrá que estimar la pertinencia de su uso en el contexto del CCH. Aunque también se deben considerar las potenciales fallas y sesgos que esas fuentes de información podrían tener.

El Colegio cuenta con diversas disposiciones que regulan la evaluación docente de sus profesores.[24] Son acuerdos o lineamientos que fijan requisitos y procedimientos para valorar una faceta de la labor docente; está, entre otros, el citado *Protocolo de Equivalencias* para profesores ordinarios de carrera, los *Criterios de Evaluación para la promoción de Profesores de Asignatura*, el *Instructivo de Asignación de Horarios*, la *Normatividad para*

24 Además de lo dispuesto por el *Estatuto del Personal Académico de la UNAM*, se tienen las disposiciones emitidas por el Consejo Académico del Bachillerato (CAB), como los *Lineamientos generales para la evaluación del desempeño de los profesores, en lo relativo a la enseñanza*.

la Presentación y Evaluación de Proyectos e Informes Anuales del Personal de Tiempo Completo que anualmente aprueba el Consejo Técnico, las condiciones para el ingreso o permanencia en los programas de estímulos. El común denominador de esas normas es su apego a una evaluación sumativa, al control y regulación laboral y asignación de estímulos, en ningún momento consideran la formación continua del docente, ésta, de darse, es por iniciativa del propio profesor.

A pesar de que en el CCH se practican distintas modalidades para la evaluación del desempeño docente, incluido el cuestionario de opinión dirigido a los alumnos, hay disgregación, aislamiento, desfase e insuficiencia en los instrumentos, así como en la recopilación de la información. Se carece de una visión holística que articule todos los elementos útiles para valorar el trabajo del profesor, con el fin de definir acciones de política educativa viables para el incremento de la calidad educativa, esto es, no hay voluntad para promover la evaluación formativa.

2. El CEDA en la UNAM

El uso de cuestionarios de evaluación de la docencia (CEDA), aplicados a los alumnos, es una práctica recurrente en las instituciones de educación superior en el país. García G. (2003:79) asevera que este tipo de cuestionarios se emplean en Estados Unidos desde la década de los veinte, aunque se popularizaron hasta los años setenta. Es Herman Remmers de la Universidad de Indiana el creador del primer CEDA en 1927 (Centra en García G. 2005:1277).

La inquietud por conocer la manera en que se concretaba el ejercicio de la docencia en el marco de un debate educativo que ya se perfilaba tecnocrático, motivó el inicio sistemático de la evaluación docente en el contexto norteamericano, por parte de Remmers y su equipo. Recordemos que, en la primera mitad del siglo XX, el desarrollo de la educación en Estados Unidos se encontraba

influido por dos posturas que avanzaron de manera paralela: el pragmatismo filosófico de Dewey y, en psicología, el conductismo, además del estudio del currículum. En ese escenario, la necesidad de saber el desempeño del profesor tiene como objetivo mejorar su eficiencia.

En México, García G. (2003:79) menciona que fue Ernesto Meneses, "entonces vicerrector de la Universidad Iberoamérica, Ciudad de México", quien introdujo el instrumento por el año de 1969; aunque en otro texto (García G., 2005:1280) asegura que el primer CEDA en México data de 1971. García G. refiere que "a finales de los sesenta y principios de los setenta, […] era sólo un puñado de instituciones [*las que*] empleaban los cuestionarios: UIA, UNAM e ITESM." (2003:79). En el caso de la UNAM, es la Facultad de Contaduría y Administración la primera entidad que emplea el CEDA en 1971 (Arias Galicia en García, 2003:79). En "la segunda mitad de los ochenta ciertas universidades públicas y privadas comenzaron a emplear el CEDA de manera sistemática en la evaluación de las tareas docentes." (García G., 2005:1280).

El sentido de la evaluación en aquella época tendía a establecer mecanismos de sistematización de la práctica docente, con base en la información proporcionada por el alumno. Su propósito era conocer aciertos y errores, vacíos y omisiones, observancia de la norma, vínculo profesor-alumno, organización didáctica, esencialmente, y establecer su aproximación con la imagen de "buen docente" prevaleciente en la institución.

El uso del CEDA era reducido. La mayor parte de las instituciones de educación media superior y superior lo desconocían o declinaban usarlo, pues partían de la idea de que el profesor cumplía con su labor al contar con un programa de estudios, regularmente un listado de temas, que regulaba y orientaba su labor de transmisión de información, mientras que la labor del alumno era adquirirla para reproducirla. Prevalecía un modelo híbrido de didáctica entre el tradicional y el tecnocrático.

En la década de los noventa, la política gubernamental de racionalizar los recursos e impulsar la eficacia y eficiencia de las actividades académicas, junto con la rendición de cuentas, fomentan el uso de la evaluación como un medio de conocimiento, control y regulación; se privilegia el propósito laboral de permanencia, ascenso o asignación de estímulos salariales. Tal situación incentiva el uso del cuestionario de opinión aplicado a los alumnos para conocer el desempeño de los docentes, en las instituciones de educación media superior y superior.

Además de lo anterior, en la UNAM encontramos otra razón del uso de la evaluación docente como acción de política educativa institucional, se localiza en los resolutivos del Congreso Universitario de 1990. De entre la variedad de temas contemplados, se debatieron aspectos relacionados con la evaluación del docente. Los congresistas reunidos en la "Mesa IV. Relaciones y Métodos de Enseñanza Aprendizaje" acordaron lo siguiente (*Gaceta UNAM*, agosto de 1990:15-16):

> La UNAM debe reconocer el contenido intelectual intrínseco a la tarea docente, tarea que implica la búsqueda, actualización y síntesis de conocimientos. Este manejo de la información se refleja en la impartición de clases, construcción de planes y programas de estudio, elaboración de antologías o apuntes, ensayos o textos. También debe reconocer que el docente en su trabajo cotidiano con estudiantes realiza una transmisión de medios y métodos para acceder al conocimiento. Este reconocimiento se debe expresar tanto en las formas de evaluación y dictaminación del trabajo docente, como en la imagen profesional que se proyecte del mismo. (M-IV G-9 D-3)

En el resolutivo M-IV G-12 D-9 (*Gaceta UNAM*, agosto de 1990:17) "se recomienda evaluar la actividad de los profesores" en los siguientes términos:

> ...los órganos colegiados, en las dependencias que así lo consideren conveniente, podrán establecer criterios objetivos y sistemáticos de evaluación. Estos criterios deberán ser actualizados periódicamente. La evaluación de la actividad docente deberá orientarse a detectar, entre otros, el desempeño y la calidad del trabajo del profesor en lo que se refiere a los contenidos de un curso, la significación y relevancia de tales contenidos, el dominio de los mismos y la pertinencia de las metodologías utilizadas. Esta evaluación tendrá un carácter eminentemente didáctico y su finalidad será la de permitir al docente mejorar su actuación educativa. Es fundamental que el profesor promueva esta actividad en diferentes momentos del curso.

La finalidad formativa de la evaluación docente es la postura dominante entre los delegados al Congreso Universitario, acto que se refuerza en la "Mesa VII. La Carrera Académica en la UNAM", acuerdo M-VII G-7, donde se reitera que esa valoración debe favorecer la mejora de la labor efectuada por el profesor. (*Gaceta UNAM*, agosto de 1990:28)

> El desempeño del personal académico será evaluado periódicamente por órganos académicos colegiados, aplicando únicamente criterios académicos adecuados a los objetivos, funciones y necesidades de los distintos sistemas y subsistemas de la UNAM.
>
> Esta evaluación periódica tendrá por objetivo que las labores académicas se realicen con la mayor calidad para garantizar el cumplimiento de los programas de trabajo del personal académico. Así mismo será un elemento fundamental para la superación y actualización del personal académico y para la planeación y evaluación del desarrollo y progreso de la institución.
>
> Los criterios para esta evaluación serán públicos y estarán claramente establecidos, previamente al período evaluado. Este mecanismo de evaluación tendrá carácter ·general y sustituirá a otras formas ya existentes.

En ese ambiente se destaca la pertinencia de una evaluación efectuada por el alumno. La referencia más cercana al CEDA contenida en los acuerdos del Congreso Universitario es la fracción del acuerdo M-VII G-8, "Criterios y Órganos de Evaluación" (*Gaceta UNAM*, agosto de 1990:28) que dice:

> En la evaluación de la docencia las comisiones dictaminadoras y los órganos colegiados deberán tomar en cuenta las evaluaciones que los alumnos realicen de sus profesores a través de cuestionarios preestablecidos, objetivos y aprobados previamente por los órganos colegiados respectivos. Los cuestionarios se integrarán al expediente del académico. (M-VII G-8)

De acuerdo con Cevallos y Chehaibar (2003), los acuerdos emanados del Congreso no fueron atendidos de la misma manera por las autoridades universitarias. A lo largo de la década de los noventa se desarrollaron acciones de política educativa institucional relacionadas directa o indirectamente "con el espíritu y con la letra de las propuestas constituidas en acuerdos del Congreso Universitario de 1990." (139); pero hubo propuesta cuya realización se pospuso.

En la revisión que las autoras hacen es inexistente cualquier alusión al acuerdo M-IV G-9 D-3; la acción que mantiene relación con él, pero que la asocian con el tema "vinculación docencia-investigación" (M-IV G-9 D-11), es la creación de los programas de estímulos a la productividad y rendimiento académico, tanto para profesores de carrera (Peprac en 1990, Pride a partir de 1993, y Fomdoc) como de asignatura (Pepasig). Hecho que las mismas autoras reconocen al comentar lo relativo a la evaluación discutido en la Mesa VII (2003:161), espacio en donde refieren lo considerado sobre la evaluación en general:

> En el rubro de evaluación (MVII-G7 y G8), sus criterios y los órganos competentes, hay avances parciales: los criterios señalados para la conformación de comisiones dictaminadoras no difieren de los establecidos por los consejos académicos de área; el señalamiento que los criterios de evaluación serán públicos y conocidos con antelación se cumple si los consejos internos o técnicos lo asumen y, aunque no está generalizado en la UNAM, éstos se publican en las respectivas convocatorias. La definición de criterios de evaluación se ha desarrollado para los programas de estímulos, particularmente los lineamientos establecidos para el PRIDE, con la participación de los consejos académicos de área, pero no se han realizado modificaciones en la lógica de la carrera académica vinculada con el EPA. Tampoco se han hecho modificaciones respecto de evaluaciones desfavorables, donde se señala que se turnen a órganos externos y, si son ratificadas, se disponga de un programa de trabajo que permita al académico corregir la situación.

El uso del cuestionario de opinión destinado a los alumnos para conocer el desempeño de los profesores sugerido en el Congreso no es comentado por Cevallos y Chehaibar. Su omisión en el análisis de las autoras podría deberse a que no derivó en programa académico general alguno de las autoridades centrales universitarias, a pesar de que una década después el CEDA operó "en forma regular y ordinaria en todas las entidades académicas de la UNAM." (Fernández, 2001:145), y de que "a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa […] el empleo de los cuestionarios comenzó a generalizarse a otras instituciones de educación superior." (García G., 2003:79)

La sugerencia fue recuperada en distintos momentos y formas por las escuelas y facultades a lo largo del decenio. En el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), su desarrollo inició en 1991 por la Coordinación de Programas Académicos de Educación Media Superior (Copaems), a

cargo de Juan José Sánchez Sosa, y adscrita a la Secretaría General de la UNAM.[25]

En el Informe 1991 de la UNAM, se menciona que "se obtuvieron resultados de la evaluación de una muestra de 70 profesores de este nivel mediante la aplicación de un inventario de actividades docentes, a fin de realimentar y mejorar la labor académica en el salón de clases." (UNAM, 1991:124). Más adelante se afirma que la Copaems dio apoyo y asesoría a "grupos de profesores y funcionarios sobre criterios y procedimientos validados que orientan la evaluación y realimentación de la actividad docente, mediante cuestionarios aplicados a los estudiantes." (UNAM, 1991:125).

La Copaems reporta en el Informe 1992 (UNAM:158) haber favorecido el desarrollo de versiones distintas del que denomina "Cuestionario de actividades docentes [*sic*]" para cada subsistema de bachillerato de la Universidad "para su validación". Al informar sobre el cuestionario y otros programas, la Coordinación afirma que "en su primera etapa, estos programas se realizaron de manera centralizada por la Copaems." (160).

3. Cuestionario de Actividad Docente del CCH

Como lo describí en el apartado anterior, el CEDA, denominado en el CCH Cuestionario de Actividades Docentes (CAD),[26] tiene su principal antecedente en el resolutivo del Congreso Universitario, donde se recomienda considerar en la evaluación del profesor la

25 La Coordinación de Programas Académicos de Educación Media Superior fue creada en enero de 1991 y disuelta en mayo de 1993, debido a una reestructuración de la Secretaría General.

26 De la Llata (2010:89) asegura que el CAD, después IASA (Instrumento de Apoyo a la Superación Académica) en la ENP, surge en 1992 cuando "la Coordinación de Programas Académicos para la Educación Media Superior de la UNAM, a cargo del Mtro. José Martínez Guerrero, siguiendo la recomendación del Congreso Universitario, […] crea el Cuestionario de Actividades Docentes (CAD)…" Dato que al parecer es erróneo si consideramos los informes de la propia Copaems de los años 1991 y 1992.

opinión del alumno, obtenida a través de un cuestionario; todo ello en el proceso de institucionalización de la evaluación educativa con miras a diseñar proyectos que compensaran la productividad y la rendición de cuentas. Cabe destacar que Cano y Trevethan (1991:11) afirman que "La evaluación del trabajo docente por parte de los alumnos es una idea que desde hace muchos años, en el inicio del CCH, se planteó como una necesidad de vital importancia."

El primer CAD en el CCH se aplicó en "la fase terminal del ciclo escolar 1990-1991" (López T., 1991:20), en septiembre de 1991 (Flores, *et al.,* 1991:24). La administración del instrumento estuvo a cargo de los profesores que voluntariamente aceptaron su aplicación; los cuestionarios se proporcionaron junto con las actas de evaluación, mediante una carta compromiso de reintegrar el total de instrumentos recibidos. El instrumento se componía de 52 reactivos, Flores, *et al.* (1991) los agrupa en los siguientes "índices o parámetros":

1. Conocimiento sobre la materia: 7,8, 15 y 16.
2. Preparación de cada clase del curso y presentación del plan global del mismo: 3, 4, y 23.
3. Habilidad para explicar el curso: 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 23, 25, 29, 32, 33, 34, 38 y 39.
4. Habilidad para enfatizar los puntos importantes del curso: 17, 18, 21 y 37.
5. Promover en el alumno la capacidad de análisis del material del curso. (desde la cátedra, claro): 26 y 27.
6. Estimular la "participación" del alumno en clase: 20, 26, 28, 40, 41 y 42.
7. Fijar criterios de evaluación objetivos y frecuentes: 22, 24, 41, 42, 43, 44 y 48.
8. Proporcionar al alumno retroalimentación inmediata y descriptiva de las evaluaciones realizadas: 45, 46 y 47.
9. Puntualidad y asistencia: 1, 2 y 52.

10. Comunicación relación maestro alumno: 30, 31, 49, 50 y 51.
11. Habilidad y disposición para aclarar dudas: 36.

Uno de los reactivos que contenía ese primer CAD preguntaba al alumno sobre un presunto acoso sexual por parte del profesor, hecho que generó malestar entre los docentes. Sobre el asunto, Castillo (1991:57) escribe: "no puede dejarnos de provocar indignación el que los profesores universitarios seamos considerados hostigadores sexuales en potencia."

Después de esa primera aplicación y a raíz de críticas y cuestionamientos, la Coordinación del CCH convocó a la comunidad docente del bachillerato y a sus cuerpos colegiados para que presentaran propuestas por escrito, "sobre cuya base habrán de efectuarse las modificaciones del Cuestionario de Actividades Docentes" (López T., 1991:20). De acuerdo con una nota de la *Gaceta* CCH (1992:5), en la sesión extraordinaria del 4 de febrero de 1992, "el Consejo del Colegio acordó que sea el próximo Consejo Técnico de la UACB el que se encargue de estudiar las propuestas relacionadas con la evaluación del desempeño académico."

Una vez instalado el Consejo Técnico del CCH,[27] se realizaron acciones centradas en la revisión, adecuación y aprobación del CAD. En las *Memorias* de este órgano colegiado, Fabre (2012) refiere que en la sesión ordinaria del 9 de abril de 1992 se integra una comisión para la revisión del CAD. Esta Comisión presenta al pleno del Consejo Técnico, en sesión ordinaria del 5 de junio del mismo año, un informe de actividades. En la sesión ordinaria del 21 de agosto se discute la propuesta de CAD. El 19 de marzo de 1993, en sesión extraordinaria, se aprueba el cuestionario, el cual se da a conocer en el suplemento especial Núm. 1/93 de la *Gaceta del CCH* publicado el 29 de marzo de 1993.

Si atendemos lo reportado por la Copaems en los informes de la UNAM citados anteriormente, esa Coordinación tuvo una importante participación en el proceso de revisión del CAD en el CCH, ofrece una propuesta de CAD[28] (anexo 1) significativamente semejante a la aprobada por el Consejo Técnico.

El CAD aprobado estaba integrado por 32 preguntas y se mantuvo hasta 1997. Presumiblemente permaneció sin cambio. No obstante, al comparar tres ejemplares (anexo 2) se observan cambios en algunos reactivos. En un documento institucional como lo es el CAD hacer correcciones para mejorarlo es necesario, ya que esto incrementa su comprensión y permite obtener información lo más fidedigna posible. El problema es que no existe evidencia de que el Consejo Técnico haya aprobado esas modificaciones, lo que reduce los ajustes a visiones particulares, abandonando el consenso a partir de un debate colegiado.

En sesión ordinaria del 18 de febrero de 1997 la Comisión de Evaluación del Consejo Técnico presenta una propuesta de modificación del CAD al pleno del Consejo (*Gaceta CCH,* 1997a). Ésta se aprueba en la sesión extraordinaria del 14 de abril de 1997; una muestra del instrumento se publicó en la *Gaceta CCH* del 21 de abril (anexo 3). Constituido por 18 cuestionamientos, se concibe para conocer indistintamente el desempeño docente de los profesores de las cuatro áreas y de los departamentos académicos (*Gaceta* CCH, 1997b:1). Esa versión es la que sigue vigente.[29] Hasta

27 Desde su creación y hasta el 20 de febrero de 1992, fecha de la última sesión, el CCH tuvo como máximo órgano de decisión al Consejo Técnico, conformado por diversas autoridades y representantes, profesores y alumnos, del Consejo Universitario. Es hasta el 18 de septiembre de 1991 cuando el Consejo Universitario aprueba la creación del Consejo Técnico del CCH, el cual contaría con representantes de autoridades, alumnos y profesores del propio Colegio. Después de un periodo de elecciones, este Consejo se instala y sesiona por primera vez el 26 de febrero de 1992.

28 Esta versión del CAD me fue proporcionada directamente por el Dr. Juan José Sánchez Sosa por medio de correo electrónico, indicándome que era de su autoría.

29 El presente estudio concluyó y fue sometido a dos procesos de arbitraje antes de que el Consejo Técnico del CCH aprobará la "primera aplicación universal y provisional (…) al término del semestre 2017-2" (*Gaceta CCH*, 2017: 7) de la ac-

el momento el Consejo Técnico del Colegio no ha aprobado adecuaciones al CAD, sin embargo, sufrió ajustes.[30]

En el *Cuestionario de Actividad Docente en el* CCH*. Origen e historia*, Huicochea (2014) describe la trayectoria que ha tenido el instrumento, las acciones desarrolladas en torno a él por la Secretaría de Planeación (Seplan), instancia encargada de su administración, algunos datos de su aplicación y los usos que ha tenido en programas como el PAE (Programa de Apoyo al Egreso). La autora asegura que para la aplicación de 1998 el CAD contaba con una pregunta menos, también reporta una importante modificación en la aplicación del año 2012, avalada por la Junta de Directores:

> …este año se adicionaron 20 preguntas al instrumento original, con el propósito de valorar su pertinencia y, posteriormente, fundamentar una propuesta de actualización que se entregaría al Consejo Técnico para su revisión y consentimiento. Se mantuvieron los reactivos originales para no trasgredir los lineamientos institucionales formales; de tal manera, la estructura del CAD quedó constituida por 37 reactivos: 5 para el evaluar [sic] el auto desempeño [sic] de los alumnos y 32 para la valoración de 6 rubros del desempeño docente. (Huicochea, 2012:10)

Los cambios no perduraron; al siguiente año la Seplan consideró pertinente continuar con el instrumento aprobado por el Consejo Técnico en 1997. Por lo que el CAD mantiene la valoración de cuatro rubros: planeación del curso, desarrollo del curso, evaluación e interacción profesor-alumno. Un instrumento de evaluación del desempeño docente, como lo es el CAD, debe soportar acciones de política institucional dirigidas a la mejora en la formación docente y al incremento de la calidad educativa. En el CCH esto no ha ocurrido.

tualización del CAD en sesión extraordinaria del 6 de abril de 2017.

30 La Secretaría de Planeación del CCH indicaba en una página de Internet, hoy eliminada de la Red, que en los años 1999 y 2000 revisó y mejoró el CAD.

El Consejo Técnico no se ha preocupado por realizar un estudio detallado, teórica y metodológicamente fundamentado, que permita establecer la validez y confiabilidad del instrumento, así como efectuar un análisis multivariante en donde establezca correlaciones entre las variables contempladas en el instrumento, y éstas con otros factores relacionados con el ejercicio de la docencia. La información que se conoce de la aplicación del CAD es la que los directores generales del Colegio dan a conocer en sus informes anuales de trabajo, por medio de gráficos, cuadros o tablas, además del reporte individual que es entregado anualmente a cada profesor evaluado.

La información con la que actualmente se cuenta corresponde a reportes estadísticos del año 2010 a la fecha, elaborados por la responsable de la administración del CAD al interior de la Seplan, la licenciada Mayra Huicohea V. Los documentos se ingresaron a la página virtual de la Seplan, <http://www.cch.unam.mx/planeación>, en el segundo semestre de 2015, antes no había socialización alguna de lo recabado a través del cuestionario; lo difundido era ínfimo.

En la revisión de los antecedentes documentales sobre el CAD para el desarrollo del presente estudio, es prácticamente inexistente información sobre el cuestionario, más allá de los informes anuales de trabajo de la Dirección General y algunos datos publicados en la *Gaceta CCH*. Otros textos localizados fueron elaborados y proporcionados por la responsable del CAD en la Seplan, quien ha organizado la información a su alcance y redactado los reportes estadísticos aludidos en el párrafo anterior.

Ante la petición que el autor del presente estudio hiciera para entrevistarse con el director General del CCH para solicitar información puntual sobre los resultados del CAD, no hubo respuesta alguna. Esa restricción limita cualquier estudio exhaustivo, pues las reflexiones están supeditadas a la visión y postura que dio forma a las agrupaciones estadísticas, reduciendo el análisis del ins-

trumento a lo cuantitativo, sin existir la posibilidad de efectuar un estudio cualitativo detallado y profundo, a pesar de las insuficiencias que el instrumento pudiera tener.

Un aspecto relevante obtenido en la entrevista sostenida con la licenciada Huicochea es el listado de problemas identificados en la administración y procesamiento del CAD (v. anexo 4). De ellas destaco: falta de actualización del instrumento, inconsistencia en la construcción de la base de datos, carencia de un seguimiento, acceso restringido a las bases de datos, que impide realizar, por ejemplo, correlaciones de variables y, por lo tanto, análisis más profundos sobre los fenómenos de estudio. En tanto continúe esa visión restrictiva, el CAD seguirá siendo sólo un acto administrativo, como lo afirma la funcionaria.

En el Informe de la Gestión Directiva 2015 de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, 2015:48) se comenta el interés de modificar el CAD:

> …a fin de lograr una evaluación más cualitativa que nos permita conocer cuáles son las áreas de oportunidad que tenemos como institución, con la finalidad de hacer una propuesta fundamentada para la formación de profesores y para la organización del trabajo de los grupos institucionales.

Acción que es imperativo realizar desde una perspectiva colectiva y con un sólido fundamento teórico-metodológico. En esa labor la participación de los profesores, de manera individual y por medio de cuerpos colegiados, es sustantiva. Para ello, la autoridad debe dar información amplia, verídica y confiable sobre los resultados que ha tenido la aplicación del CAD, atendiendo distintas variables: pregunta, rubro, área, materia, semestre, turno, género del docente, plantel, categoría, nivel, periodo de aplicación, género del estudiante, calificación obtenida por el alumno, promedio de cada uno de los grupos atendidos por el docente.

Un primer ejercicio es la revisión longitudinal y transversal de los resultados obtenidos a lo largo de por lo menos los últimos cinco años, observar la consistencia del indicador con respecto al referente empírico y el aspecto del Modelo Educativo del CCH que considera. Para lograrlo habrá que contar con la información de las variables enunciadas, la cual facilitaría la determinación de correlaciones pertinentes y un análisis múltiple. El diseño de un programa informático, anidado en la página del Colegio y nutrido por bases de datos que contengan la información mencionada, posibilitará la reflexión en torno al CAD y la construcción de propuestas para el diseño de un nuevo instrumento.

Una vez concluida la nueva propuesta, se requerirá establecer su validez y confiabilidad, además de fijar criterios metodológicos para la revisión, actualización y, en su caso, mejora periódica del instrumento.

Finalmente, es necesario destacar que este instrumento de evaluación del ejercicio docente deberá cumplir cabalmente con una finalidad formativa, en ningún caso tendrá que emplearse para soportar la permanencia, promoción laboral o el incremento salarial a través de la asignación de estímulos extraordinarios, como se propuso y discutió en el Consejo Técnico en la sesión extraordinaria del 28 de mayo de 1996 (Fabre, 2012:117).

4. Cuestionario de Actividad Docente[31] vigente

El CAD vigente[32] fue aprobado por el Consejo Técnico en su sesión

31 En un principio y cuando se aprobó en 1993 su denominación era en plural, “actividades docentes”; pero en los instrumentos del 92-2, 95-2 y 96-2 (v. anexo 2), junto con la aprobación del CAD en el 97, se singulariza la expresión: actividad docente.

32 Conviene recordar que el presente estudio concluyó y se sometió a un arbitraje especializado antes de que al Consejo Técnico del Colegio le fuera presentada la propuesta de actualización del CAD en sesión ordinaria del 23 de marzo de 2017 y de que este órgano colegiado acordara, en sesión extraordinaria del 6 de abril del mismo año, su “primera aplicación universal y provisional (…) al término del

extraordinaria del 14 de abril de 1997. De acuerdo con la nota informativa publicada en la *Gaceta CCH* del 21 de abril, el instrumento "se caracteriza por su simplificación y aplicabilidad a todas las áreas y departamentos […] tiene como objetivo elevar el nivel académico de la docencia del bachillerato del Colegio […] Consta de 18 cuestiones, las tres primeras se refieren al desempeño académico de los alumnos, las restantes, al de los profesores; así como a las formas de trabajo docente." (*Gaceta CCH*, 1997b:1). Como se anotó con antelación, el actual contiene una pregunta menos.

Las preguntas originales destinadas a conocer la autopercepción del alumno sobre su desempeño académico son:

1. Mi cumplimiento en las participaciones, tareas y trabajos encomendados fue: regular, bueno, muy bueno, malo.
2. Asistí a clases: siempre, regularmente, algunas veces.
3. Llegué puntualmente a clases (no más de quince minutos después de empezada la hora): nunca, regularmente, algunas veces, siempre.

La información obtenida por medio de estos cuestionamientos es mínima, poco se conoce del desempeño del alumno. Además de la asistencia, puntualidad y cumplimiento, en general, existen conductas y actitudes que especificarían el progreso del alumno en el salón de clases, vinculadas con los principios del Modelo Educativo y la relación de colaboración que debe establecer con el grupo. Se podría refutar afirmando que el cuestionario es para conocer la percepción del estudiante sobre la labor efectuada por sus profesores; el razonamiento es válido en el marco de una evaluación que pretende categorizar y jerarquizar la actividad docente, a partir de la estimación de acciones genéricas.

Ampliar el espectro de análisis sobre el comportamiento y disposición del alumno en el salón de clases, incorporando también

semestre 2017-2" (*Gaceta CCH*, 2017: 7).

su apreciación sobre la dinámica del grupo, proporcionaría un panorama algo más puntual sobre las condiciones en que se realizó la docencia. Lo medular del asunto es determinar la manera en que estas respuestas se correlacionarían con las destinadas a conocer la situación de la docencia, establecer criterios de ponderación que en un análisis cuantitativo refleje objetivamente la realidad, en tanto que en un estudio cualitativo se necesitaría precisar criterios de análisis, conceptual y metodológicamente sustentados.

Esa ponderación es relevante, pues regula el impacto que las respuestas de un alumno irregular emite sobre sus profesores. En la entrevista sostenida con la responsable de la administración del CAD en el CCH, pregunté sobre la forma en que se lleva a cabo la ponderación del instrumento, en caso de hacerse. La licenciada Huicochea mencionó desconocer sobre el particular, en virtud de que todo el proceso estadístico lo efectúa una instancia distinta, la cual resguarda celosamente información y criterios de interpretación, a ella sólo le proporcionan tablas o gráficos.

Con respecto a las preguntas por medio de las cuales el alumno valora la labor docente de su profesor, el Consejo Técnico aprobó las siguientes:

1. ¿Al iniciar el curso, el profesor dio a conocer el programa oficial de la asignatura?: Sí. No. No sé.
2. ¿Al inicio del curso el profesor explicó las formas de evaluación?: Sí. No. No sé.
3. ¿El profesor asistió a clases?: Algunas veces. Regularmente. Siempre.
4. ¿Cubrió el profesor el tiempo asignado a CADa clase?: Algunas veces. Regularmente. Siempre. Nunca.
5. ¿El profesor desarrolló el curso de acuerdo al programa que presentó al inicio del mismo?: Siempre. Nunca. Pocas veces. La mayoría de las veces.
6. ¿Las explicaciones del profesor fueron claras y comprensi-

bles?: Nunca. Pocas veces. Siempre. La mayoría de las veces.

7. ¿Al inicio de cada clase, el profesor indicó al grupo qué se iba a hacer en ella?: Siempre. Pocas veces. Regularmente. Nunca.
8. ¿El profesor estuvo al pendiente de las actividades realizadas por los alumnos?: Siempre. Regularmente. La mayoría de las veces. Nunca.
9. ¿El profesor proporcionó las indicaciones necesarias (pasos, elementos, bibliografía, etcétera), para elaborar en forma adecuada las tareas, los reportes, los trabajos o las investigaciones?: Nunca. Siempre. Pocas veces. La mayoría de las veces.
10. ¿EI profesor utilizó diferentes recursos didácticos (pizarrón, ejercicios variados, guías, materiales impresos, audiovisuales, etcétera) para promover el aprendizaje?: Sí. No.
11. ¿Evaluó el profesor tus actividades a lo largo del curso?: Sí. No.
12. ¿Al entregar evaluaciones de tareas, exámenes, trabajos, etcétera, el profesor analizó los resultados con el grupo?: Siempre. La mayoría de las veces. Pocas veces. Nunca.
13. ¿El trato del profesor hacia los alumnos fue respetuoso?: Nunca. Siempre. Pocas veces. La mayoría de las veces.
14. ¿Creó el profesor un ambiente adecuado para el aprendizaje?: Pocas veces. La mayoría de las veces. Siempre. Nunca.
15. ¿El interés del profesor por el aprendizaje de los alumnos fue?: Grande. Regular. Nulo. Escaso.

Con excepción de la primera, pues fue la que se eliminó, el resto de las preguntas se agrupan en cuatro rubros: planeación de la clase, desempeño del curso, evaluación e interacción alumno-profesor. De acuerdo con la información proporcionada por la

licenciada Huicochea, hubo algunos cambios en la redacción de las preguntas (anexo 5), sin modificar su sentido original, y se redistribuyeron para formar grupos asociados a los rubros. Esto último se puede constatar en cualquier reporte de los que se entregan a los profesores. Las próximas reflexiones tendrán como referente la redacción y distribución del instrumento que actualmente responden los alumnos.

Una circunstancia similar a la comentada en el bloque de preguntas sobre la situación del alumno se presenta en el destinado a los profesores. La información que se obtiene es mínima, sólo da cuenta de actitudes y comportamientos genéricos de la labor docente sin considerar el contexto y las condiciones en que el profesor realiza su labor. Atiende la satisfacción del servicio recibido en detrimento de la valoración de los aprendizajes alcanzados o la eficacia de las estrategias en la construcción del conocimiento.

El CAD cubre la planeación, primer momento didáctico, preguntando al alumno si el profesor asistió a clases, si cumplió con el tiempo asignado y si desarrolló el curso de acuerdo con el programa de la asignatura. Aspectos que evidentemente no reflejan la complejidad de la planeación. Al revisar esos criterios surge la duda de si la asistencia continua a clases y el cumplimiento del tiempo asignado para las sesiones son parte de la planeación. El que un profesor cumpla con los tres aspectos de ninguna manera es sinónimo de que haya efectuado una planeación didáctica.

Existe la posibilidad de que un docente asista a todas las clases, cumpla con las dos horas en cada sesión y atienda los temas del programa de estudios respectivo sin que con ello su docencia contribuya al logro de los propósitos curriculares y formativos del alumno. Frente a ese escenario surgiría la duda si ese profesor efectuó una planeación, o si se puede considerar tal cuando, bajo una racionalidad educativa tradicional, sus clases son expositivas porque así lo “planeó”, o bien cuando en alguna ocasión diseñó la programación del curso y por años ha seguido el mismo esquema.

Sin duda, el alumno ignora esas u otras situaciones análogas, sería un despropósito formular interrogaciones directas sobre el asunto. Lo viable sería cuestionarlo sobre la presencia de una evaluación diagnóstica, la forma en que el docente empleó la información de ésta para la asignación de actividades adicionales, la entrega de un programa sintético o uno operativo (no el institucional) y la existencia de modificaciones del mismo a partir de la evaluación diagnóstica, el cabal cumplimiento de los aprendizajes y propósitos, la eficacia de las estrategias propuestas, la actualidad y pertinencia de los recursos empleados de acuerdo con la materia, la definición de formas de evaluación y criterios para la acreditación, el uso y accesibilidad de las fuentes recomendadas, la programación de actividades académicas adicionales.

El segundo momento didáctico, realización o ejecución, el CAD lo contempla con cuatro preguntas: el profesor indica al inicio de clase las actividades a realizar; el profesor proporciona las instrucciones necesarias para la elaboración de los trabajos académicos encomendados; las explicaciones del profesor fueron claras y sencillas, y uso de distintos recursos para promover el aprendizaje. Nuevamente se tiene una visión parcial de la labor docente, de ninguna manera esas interrogantes proporcionan información sobre la forma específica en que se llevó a cabo la labor docente; son, reitero, aspectos genéricos.

Las preguntas desatienden aspectos relevantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Además de saber si especificaron las actividades a realizar o si las instrucciones fueron adecuadas, habrá que saber tipo y modalidad de la actividad que realizó; conocer el beneficio que reportó en el logro del aprendizaje respectivo; el grado de participación que el alumno tuvo en el desarrollo de la actividad; si activó los conocimientos previos; construyó un conocimiento y concluyó con un ejercicio síntesis o de integración; si las estrategias permiten arribar a los propósitos de la unidad y de la asignatura.

También se podría cuestionar al alumno sobre el interés que despertó en él la asignatura, a través de las estrategias empleadas, si observa que el profesor domina contenidos disciplinarios y didácticos, si se promovió el trabajo colaborativo. Estas nociones, y otras más, el estudiante de educación media superior las conoce de manera intuitiva, nueve años de educación básica (sin considerar el preescolar) le proporcionan elementos básicos para identificar las variaciones y formas de trabajo entre los docentes.

En un acto cuasi instintivo, el joven discierne entre lo que para él es un “buen profesor” y un “mal profesor”, a través de una entrevista estructurada es posible que explique con cierto detalle el grado de presencia de los factores mencionados. A diferencia de lo señalado en la planeación, en este rubro el estudiante puede aportar información sustancial, la cuestión es el tipo de instrumento a emplear y la estructura de la pregunta. El asunto se complica en una aplicación masiva, de ahí que la formulación de la pregunta y la metodología de análisis es relevante. En un caso como éste, el empleo de los métodos propios de la lingüística computacional serían un valioso auxiliar en el estudio de la opinión del alumno sobre el desempeño de sus profesores.

Conocer la variedad de recursos y auxiliares didácticos que emplea el profesor es útil, sólo que la pregunta en donde se considera esta información deja varias inquietudes. La primera es la amplitud y vaguedad del enunciado al anotar algunos ejemplos y rematar con un “etcétera”, término que abre la posibilidad de contemplar todo como recurso y deja al joven en la incertidumbre sobre lo que puede ser o no un recurso. Catalogar los recursos en, por ejemplo, impresos, mecánicos, electrónicos, digitales, y especificar lo que puede o debe emplear el profesor en clase, en función de la materia, sería una opción para saber qué y con qué frecuencia lo utilizó.

La segunda inquietud se centra en la expresión “además del pizarrón”. A priori se acepta que el docente emplea el pizarrón, lo cual

podría ser cierto, pero se debe indagar sobre la frecuencia en su uso y, lo más importante, si la manera en que distribuye las notas escritas en el él son claras y comprensibles. Por otra parte, esa misma expresión desestima el uso del pizarrón y da por hecho que el uso de otros recursos mejora la enseñanza y el aprendizaje. Para desechar esta conjetura la Institución tendría que mostrar y demostrar la ponderación que se hace cuando el alumno elige una opción negativa.

La evaluación, tercer momento didáctico, se considera con tres cuestionamientos: si el profesor explicó al inicio del curso las formas de evaluación, si comentó con el grupo las evaluaciones de los trabajos solicitados, si evaluó a lo largo del curso las actividades escolares. Un primer aspecto a destacar en este rubro es la significación del término evaluar; el sentido que el alumno le da a partir de una construcción empírica es la de un numeral. La cultura escolar dominante asocia la práctica de la evaluación con la medición y la asignación de una nota que determina la acreditación y la consecuente certificación.

Esa idea predominante obstaculiza la identificación de un proceso valorativo en la formulación de juicios sobre la calidad de una acción, conducta o trabajo escolar. Existe la posibilidad de que un alumno niegue la presencia de la evaluación si no hay de por medio una calificación; situación que demeritaría la labor del docente si las preguntas mantienen ese grado de generalidad. Asimismo, el profesor tendería a privilegiar el matiz cuantitativo de la evaluación por sobre el cualitativo, con el único propósito de obtener un puntaje favorable en el cuestionario de opinión que se aplique a sus alumnos. Una forma de especificar es con el uso adecuado de los términos o expresiones en los enunciados, por ejemplo: ¿al inicio del curso el profesor explicó los criterios de acreditación y el peso de cada uno de ellos en la calificación final?

Como se afirmó, el CAD privilegia el servicio educativo recibido sin tomar en cuenta factores que prefiguren la calidad de la enseñanza y aprendizaje logrado, se presenta el planteamiento de Díaz

Barriga F. (en Arbesú, 2009; Canales, *et al.,* 2011:122) de asumir al alumno como un cliente a quien se le debe dar la razón.

Algunas de las sugerencias expuestas en los párrafos precedentes se orientan hacia la valoración de la evaluación, como el uso de una evaluación diagnóstica. A ellas podría añadirse la congruencia entre el grado de dificultad de las actividades desarrolladas y el porcentaje de la calificación final asignado, la recomendación de actividades cuando no se logró adecuadamente un aprendizaje, la percepción de un cambio en actitudes a partir de la intervención educativa del docente, si las correcciones y comentarios anotados en los trabajos fueron útiles para mejorar el aprendizaje, si el profesor estimuló un balance grupal de los logros obtenidos al finalizar el semestre.

El cuarto rubro corresponde a la interacción profesor-alumno, el CAD le destina cuatro preguntas: creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje, trato respetuoso, supervisión sobre el avance, las actividades encomendadas e interés por el desarrollo personal del alumno. Las interrogantes son pertinentes y significativas, abordan aspectos elementales que prefiguran la relación del maestro y el estudiante. La circunstancia a destacar es la significación que el joven atribuya a términos o expresiones clave, como ambiente adecuado, disciplina, respeto, estar al pendiente, manifestar interés.

Apuntaba que el entorno familiar y social del sujeto cimienta una percepción conceptual de cómo se da la relación entre las personas, éste es el referente del alumno cuando externa una valoración sobre un suceso en donde se manifiesta una actitud o comportamiento determinado. Lo que para un alumno es un buen ambiente de aprendizaje, para otro podría ser regular, incluso malo. Esas variaciones de conceptualización incrementan la subjetividad e incertidumbre sobre el desempeño del docente.

La información obtenida en este rubro podría complementarse con tres asuntos importantes: si se promovió un ambiente de liber-

tad para opinar y disentir con argumentos sólidos, si las acciones del profesor favorecieron en el alumno independencia y responsabilidad como persona y estudiante, y si la intervención educativa del maestro contribuyó a que el estudiante se hiciera consciente de cómo organiza su pensamiento para mejorar el aprendizaje. Esto es, si el docente fomentó los principios del Colegio: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y constituirse en un alumno crítico.

Una vez revisados los rubros y preguntas que conforman al CAD es posible aseverar su carácter general y parcial, omite las circunstancias en que se desarrolla el hecho educativo. El instrumento carece de una estructura que ofrezca una visión sobre el desempeño docente en el marco del Modelo Educativo del Colegio.

La mirada de educación que subyace en el Cuestionario tiene visos de una racionalidad tradicional; centra la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje en el resultado obtenido a partir de la actuación del docente, excluyendo el proceso seguido para lograr la construcción del conocimiento, situación que también refleja la obsolescencia del instrumento. Esa visión confina el proceso enseñanza-aprendizaje al espacio físico del aula; ignora las opciones virtuales que ofrecen las actuales tecnologías de la información y la comunicación, cuya dinámica es comparable con las sesiones presenciales, además de otros espacios académicos factibles de utilizar.

En cuanto a los resultados obtenidos con la aplicación del CAD, subrayaba que su uso es restringido, únicamente se conoce lo que se publica en los informes de la Dirección General y en los reportes estadísticos diseñados por la responsable de la administración del Cuestionario, puestos a disposición recientemente en el portal de Internet de la Seplan.[33] Esa información proporciona un panorama de la situación del desempeño docente en el Colegio, el inconveniente, como lo expuse, es la universalidad del instrumento.

33 Los reportes estadísticos se pueden consultar en <http://www.cch.unam.mx/planeacion/node/9>

El procesamiento estadístico de la información por área, plantel, turno, sexo, tipo de nombramiento, rubro, ofrecen un panorama sintomático de la situación que priva en el Colegio, mas no representativo del Modelo Educativo. Resultaría infructuoso un análisis con base en la información de aquellos reportes estadísticos debido a la estructura del Cuestionario y las condiciones de aplicación. Únicamente se establecerían relaciones descriptivas que mostrarían diferencias porcentuales entre las categorías consideradas, tal vez aproximaciones explicativas derivadas de un conocimiento empírico. Lo importante antes de desarrollar cualquier otro estudio es la revisión, modificación y actualización del Cuestionario.

Conclusión

La revisión efectuada a las preguntas que integran el CAD da cuenta de un instrumento genérico y parcial. Los cuestionamientos en ningún momento distinguen el vínculo de la práctica docente con el Modelo Educativo del Colegio, ni con las exigencias de la sociedad contemporánea. Omite cualquier referencia al contexto, centra su atención en la valoración del servicio educativo relegando la construcción del conocimiento. Tiene una finalidad sumativa, más que formativa.

Los resultados de su aplicación no han sustentado acciones de política educativa dirigidas a la mejora de la práctica docente y al incremento de la calidad educativa. La extrema confidencialidad con la que se utiliza la información impide cualquier análisis amplio y profundo sobre la situación en la que se ejerce la docencia, el tratamiento es meramente estadístico, sin la posibilidad de establecer relaciones entre variables.

Otro inconveniente del actual CAD es la ausencia de un estudio teórica y metodológicamente fundamentado sobre la validez y confiabilidad del instrumento. Sánchez y Martínez (1993) realizaron un proceso de valoración con una de las primeras versiones del

cuestionario aplicado a alumnos del bachillerato de la UNAM, pero del CAD vigente no hay investigación publicada o de la cual se tenga conocimiento en la Secretaría de Planeación del CCH, de acuerdo con la entrevista efectuada a la responsable de administrar el CAD.

En este momento, sería impráctico destinar recursos a un estudio que delimite la validez y confiabilidad del actual instrumento. Lo primordial es efectuar un proceso sistemático, amplio y abierto para reformular el Cuestionario. Una vez sujeto al consenso de la comunidad docente, sería factible establecer su validez y confiabilidad, además de impulsar investigaciones cuantitativas y cualitativas para la definición de programas centrados en la formación continua del profesor.

El nuevo CAD tendrá que reflejar los principios del Modelo Educativo del Colegio y las circunstancias en las que se desarrolla la docencia. Con ello se superaría la visión genérica y la racionalidad tradicionalista predominante en el Cuestionario en uso. Un aspecto sensible a reflexionar se sitúa en la incorporación de los niveles de respuesta y en su ponderación. En el primer caso, se deberá buscar la convergencia de significados y siempre abrir la posibilidad de que el alumno externe su opinión. Para lograrlo se tendrán que modificar preceptos, prácticas y mentalidades, y considerar la opinión del alumno como un recurso más en la valoración formativa del docente.

Mientras persista una visión fragmentada e incompleta de la evaluación docente y un CAD que poca información aporta sobre la labor del profesor en el marco del Modelo Educativo del Colegio, la aplicación de ese Cuestionario seguirá siendo un trámite insustancial administrativo que una mentalidad tecnócrata puede considerar un referente necesario para condicionar la permanencia y promoción laboral, además de la asignación de estímulos a la productividad docente.

La evaluación de la docencia en el Colegio, incluyendo al CAD, debe tener como propósito central la formación continua del profesor y el incremento de la calidad educativa del CCH. Por lo que es necesario el diseño de un programa integral destinado a la coordinación, organización y análisis de la información recabada para arribar a la formulación de acciones de política académica. En esa dinámica la participación argumentada y colegiada de la comunidad docente es fundamental para legitimar el proceso de valoración.

Referencias

Arbesú García, María Isabel; Rueda Beltrán, Mario. (2003). "La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente" en *Reencuentro,* abril, 56-64, pág. 58; recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003606, consulta: agosto de 2015.

Arbesú García, María Isabel (2009). "Evaluación comprehensiva de la docencia universitaria" en *Casa del Tiempo*, Vol. II, Época IV, Núm. 24, México, UAM, [págs. 17-21] pág. 17, recuperado de http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/, consulta: agosto de 2015.

Arredondo, M.; Uribe Ortega, M. y West Silva, T. (1989). "Notas para un Modelo de Docencia" en *Formación pedagógica de profesores universitarios*. México: ANUIES-CESU/UNAM, págs. 13-42.

CAB (2001). *Lineamientos generales para la evaluación del desempeño de los profesores, en lo relativo a la enseñanza.* Aprobados por el pleno del Consejo Académico del Bachillerato en su sesión plenaria ordinaria, celebrada el 19 de abril de 2001.

Cabrera Ortiz, Roberto y Eliseo Ayala Valdés (2010). **"**Evaluación del docente del siglo XXI" en *4° Foro nacional de ciencias básicas. Memo-*

rias. UNAM-Fac. de Ingeniería ww*w.dcb.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_51.pdf*

Canales, Alejandro, *et al.* (2011). "Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia" en Rueda Beltrán, M. y Frida Díaz-Barriga Arceo (coord.) (2011), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, 2ª ed., México, UNAM-IISUE / Plaza y Valdés, [257 págs.] [págs. 87-201] pág. 114.

Cano Bonilla, Ana Isabel y Olga Trevethan Cravioto (1991). "Una opinión sobre la guía para la presentación del informe del personal académico y el CAD" en *Cuadernos del Colegio*, Núm. 52, trimestral, julio septiembre, México, UNAM-CCH, [págs. 7-14].

Castillo Padilla, Salvador (1991). "¿CAD o no CAD? Sí le entramos, pero primero hay que ver cómo" en *Cuadernos del Colegio*, Núm. 52, Trimestral, julio septiembre, México, UNAM-CCH, [págs. 57-62].

CCH (2004). *Acuerdo mediante el cual el H. Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades establece los criterios de evaluación para la promoción de profesores de asignatura del Colegio de Ciencias y Humanidades.* Sesión Ordinaria del 9 de noviembre de 2004.

CCH (2017). *Acta de la sesión extraordinaria del H. Consejo Técnico de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades celebrada el 6 de abril de 2017*.

Cejudo, Guillermo M. y Francisco Abarca Guzmán (2016). "¿Cómo facilitar la utilización de las evaluaciones?" en *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México*, año 2, número 4, marzo-junio, INEE, recuperado de http://www.inee.edu.mx/index.php/gaceta-de-la-politica-nacional-de-evaluacion-educativa-16; consulta: marzo de 2016, [págs. 76 - 81].

Cevallos de Kramis, Julieta y Edith Chehaibar Nader (2003). *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la* UNAM *de 1986 a 2002*. México, CESU-UNAM.

Cisneros-Cohernour, E. (2008). "Una propuesta interpretativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior" en *Revista electrónica de investigación educativa*. *Especial.* Recuperado de http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-cisneros.html, consulta: agosto de 2015.

De la Llata Dohrman, Yolanda Gabriela (2010). *La evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria: un estudio de caso*. Tesis de maestría en enseñanza superior, UNAM, [138 págs.].

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2001). "Aspectos éticos de la evaluación de la docencia" en Rueda Beltrán, M., Frida Díaz-Barriga Arceo y Mónica Díaz Pontones, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UNAM/UABJO, [266 págs.] [págs.37-54], Cultura Universitaria/serie ensayos, núm. 71.

Elizalde Lora, Leticia; Cuauhtémoc G. Pérez López y Brenda Ivonne Olvera Larios (2008a). "Metaevaluación del proceso de evaluación docente" en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 53, diciembre de 2008 [113-124].

Elizalde Lora, Leticia, Reyes Chávez, Rafael (2008b). "Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes REDIE" en *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de http://artificialwww.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127004, consulta: agosto de 2015.

Fabre Cuevas, H. C. (2012). *El Consejo Técnico del* CCH*. Sus Memorias 1992-2010*. México, UNAM/CCH.

Felipe Martínez, José (2013). "Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente" en *Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana*, 50(1), [págs. 4-20].

Fernández, Alfredo L. (2001). "Perspectivas en la gestión evaluativa de la carrera docente" en Rueda Beltrán, M., Frida Díaz-Barriga Arceo y Mónica Díaz Pontones, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UNAM/UABJO, [266] [págs. 141-149], Cultura Universitaria/serie ensayos, núm. 71.

Flores Ibarra, Daniel, *et al.* (1991). "Observaciones y comentarios al Cuestionario de Actividades Docentes (CAD)" en *Cuadernos del Colegio*, Núm.

52, Trimestral, julio-septiembre, México, UNAM-CCH, [págs. 23-30].

Gaceta CCH (1992). Núm. 604, año XVII, novena época, 10 de febrero. México, CCH/UNAM.

Gaceta CCH(1997a). Núm. 778, año XXII, undécima época, 24 de febrero. México, CCH/UNAM.

Gaceta CCH (1997b). Núm. 785, año XXII, undécima época, 21 de abril. México, CCH/UNAM.

Gaceta CCH (2017). Núm. 1,459, 24 de abril. México, CCH/UNAM.

Gaceta UNAM (1990). "Suplemento Especial. Acuerdos del Congreso Universitario". Núm. 2,493. México, 2 de agosto.

García-Cabrero, B.; Loredo, J. y Carranza, G. (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión" en *Revista electrónica de investigación educativa. Especial*. Recuperado de http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html, consulta: septiembre de 2015.

García Cabrero, Benilde, *et al.* (2011a). "Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia" en Rueda Beltrán. M y Frida Díaz-Barriga Arceo (coord.) (2011), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, 2ª ed., México, UNAM-IISUE / Plaza y Valdés, [257 págs.] [págs. 13-86].

García Cabrero, Benilde y Aurora Bustillo Garfias (2011b). "La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región noreste" en Rueda Beltrán, Mario (Coord.), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades,* México, UNAM-IISUE/Bonilla Artigas Editores, [240 pág.] [121-157].

García Garduño, José Ma. (2001). "Diez Consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia" en Rueda Beltrán, M., Frida Díaz-Barriga Arceo y Mónica Díaz Pontones, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UNAM/UABJO, [266 pág.] [págs. 105-111], Cultura Universitaria/serie ensayos, núm. 71, págs. 106-107.

García Garduño, José María (2003). "Los pros y contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente" en *Revista de la educación superior*, núm. 127, vol. 32, julio-septiembre, México, ANUIES, [págs. 79-87] pág. 80, en línea: http://publicaciones.anuies.mx/revista/127

García Garduño, J M. (2005). "El avance de la evaluación en México y sus antecedentes" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 10(27), pp. 1275-1283, octubre-diciembre. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002721, consulta: agosto de 2015.

García Garduño, José María, Medécigo Shej, Amira (2014). "Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores" en *Perfiles Educativos*, XXXVI (págs. 124-139). Recuperado de http://redalyc.org/articulo.oa?id=13229888008, consulta: septiembre de 2015.

González, Ángeles (1998). "La democratización de los procesos evaluativos" en *Mar de Fondo*, recuperado de http://asesores.uv.mx/Gaceta/Jun98/mardef2.htm, consulta: septiembre de 2015.

Hernández Rojas, Gerardo (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós.

Huicochea Vázquez, M. (2014). *Cuestionario de Actividad Docente en el CCH. Origen e historia*. *Documento de trabajo*, Seplan/CCH/UNAM.

Ibarra Mercado, G. A. (2000). *Política de estímulos al desempeño docente en la educación básica mexicana*. México. Tesis de maestría, UNAM-FFyL.

Latapí Sarre, P. (1993). "La escuela es de todos" en *Proceso.* México, Revista semanal, 5 de junio. Recuperado de http://www.proceso.com.mx/161847/la-escuela-es-de-todos; consulta: septiembre de 2015.

López Cisneros, Carmen Lucía (2008). "Evaluación integral de los docentes de la Escuela de Bioquímica y Farmacia de la Universidad de Cuenca, Ecuador"*, en Revista Habanera de Ciencias Médicas,* octubre-diciembre, 1-19.

López Tapia, A. (1991). "Convocatoria para la presentación de propuestas en torno del Cuestionario de Actividades Docentes" en *Gaceta* CCH, núm. 593, año XVII, nueva época, 4 de noviembre, México, UNAM/CCH.

Luna Serrano, Edna, *et al.* (2001). "Diferencias y similitudes en las opi-

niones de docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la enseñanza efectiva" en Rueda Beltrán, M., Frida Díaz-Barriga Arceo y Mónica Díaz Pontones, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM/UNAM/UABJO, [266 págs.] [págs.113-123], Cultura Universitaria/serie ensayos, núm. 71.

Luna, E. y Torquemada, A. (2008). "Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda" en *Revista electrónica de investigación educativa. Especial*. Recuperado de: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html, consulta: agosto de 2015.

Luna Serrano E. y Vicente Arámburo Vizcarra (2011). "La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región noroeste" en Rueda Beltrán, Mario (Coord.), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades,* México, UNAM-IISUE/Bonilla Artigas Editores, [240 pág.] [103-120].

Miguel Díaz, Mario de (2003). "Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario" en *Educ. méd.*, vol.6, n.3, pp. 22-25. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132003000300012&lng=es&nrm=iso, consulta: septiembre de 2016.

Miranda Flores, Francisco y Arcelia Martínez Bordón (2015). "Dilemas y retos del INEE para la evaluación docente en México: algunos temas para la agenda institucional", Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa, México, pág. 3 marzo.

Molero López-Barajas, David y Juan Ruiz Carrascosa (2005). "La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes" en *RIE*, vol. 23-1.

Montenegro Andana, Ignacio Abdón (2007), *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*, Colombia, Magisterio Ediciones Especiales.

Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P. y Abalde, E. (2002). "Evaluación Docente *vs.* Evaluación de la Calidad" en *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa* (RELIEVE), v. 8, n. 2, [103-134]. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm

Murillo Torrecilla, F. Javier (coord.), (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, 2ª ed., Chile, Unesco Santiago/Orealc, [127 págs.].

Ortiz Franco, Juan V. (2015). "Nociones que privilegian los instrumentos utilizados para la evaluación de la docencia universitaria por los estudiantes: aportes para transformarlos en fuentes adecuadas de información", Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa, México, [7 págs.].

Pansza G., M.; E. C. Pérez y P. Morán O. (1996). *Fundamentación de la Didáctica*. 6ª ed., vol. I. México, Gernika.

Pérez Yarahuán, Gabriela (2016). "El radar de la utilización" en *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, año 2, número 4, marzo-junio, INEE, recuperado de http://www.inee.edu.mx/index.php/gaceta-de-la-politica-nacional-de-evaluacion-educativa-16; consulta: marzo de 2016, [págs. 82 - 86].

Piña Osorio, Juan Manuel, (editor) (2013). "La evaluación al desempeño académico" en *Perfiles Educativos* [en línea], XXXV (págs. 3-6), Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259001, consulta: agosto de 2015.

Rueda Beltrán, Mario (2008). "Presentación al documento de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED)" en *Perfiles Educativos*, XXX (Sin mes) [págs. 128-135]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181007>

Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredo J. (2010). "La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora" en *Revista iberoamericana de evaluación educativa, 3* (1e), págs. 77-92. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.pdf. Consulta: septiembre de 2015

Rueda Beltrán. M. y Edna Luna Serrano (2011). "La valoración del desempeño docente en las universidades" en Rueda Beltrán, Mario

(Coord.), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades,* México, UNAM-IISUE/Bonilla Artigas Editores, [240 págs.] [9- 29].

Rueda Beltrán, Mario (2011). "La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación" en *Perfiles Educativos*, XXXIII (Sin mes). Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13219088001

Rugarcía T., Armando (1994). "La Evaluación de la función docente" en *Revista de la educación superior*, vol. 23, núm. 91, julio-septiembre, ANUIES, (págs. 1-6] http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista91_S1A2ES.pdf

Sánchez Moguel, Andrés, Miranda Díaz, Alejandro, Tirado Segura, Felipe (2007). "La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia" en *Perfiles Educativos*, XXIX (Octubre-Diciembre) [págs. 7-24]. Recuperado de:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211802>

Sánchez Sosa, J. y Martínez Guerrero (1993). "Diagnóstico y realimentación del desempeño docente mediante evaluaciones de alumnos" en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 10, Núm. 2, págs. 153-173.

Schmelkes, Sylvia (2013). "La evaluación del desempeño docente: estado de la cuestión" en *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe. El debate actual"*, Chile, Oreal/UNESCO Santiago, [págs. 154-185].

Secretaría de Educación Pública (2008). "Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada." En *Diario Oficial de la Federación.* México, 29 de octubre. En línea: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial

UNAM, *Informe 1991*. México, Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos / Secretaría General / UNAM. En línea: http://www.planeacion.unam.mx/unam40/informe.html

UNAM, *Informe 1992*. México, Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos / Secretaría General / UNAM. En línea: http://www.planeacion.unam.mx/unam40/informe.html

UNAM, *Informe 1993*. México, Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos / Secretaría General / UNAM. En línea: http://www.planeacion.unam.mx/unam40/informe.html

Vain, P. D. (1998). *La evaluación de la Docencia Universitaria. Un problema complejo*. Trabajo elaborado en el marco de la Convocatoria organizada por Coneau para la realización de trabajos Teórico-Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria, durante el mes de octubre. 101 págs.

Anexos

Anexo 1

Cuestionario proporcionado por el Dr. Sánchez Sosa

CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DOCENTES (CAD)

El propósito del presente cuestionario es dar a tu profesor(a) información útil sobre la forma en que imparte su clase. Tu opinión objetiva y honesta será muy valiosa para ayudar a enriquecer las clases para beneficio tuyo y de tus compañeros.

Lee **cuidadosamente** cada pregunta y escoge la opción que más se ajuste a tu opinión, **rellenando completamente** el paréntesis que corresponde **en la hoja de respuestas.**

Este cuestionario es anónimo, así que no hagas anotaciones ni marcas en él, si deseas escribir comentarios puedes hacerlo al final de la hoja de respuestas.

1. El (la) profesor(a) **asistió** a sus clases:
   a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
   b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
   c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
   d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
   e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
   f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

2. El (la) profesor(a) llegaba a sus clases **puntualmente** (no más de diez minutos de empezada la hora):
   a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
   b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
   c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
   d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
   e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
   f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

3. Al principio del curso el (la) profesor(a) dio a conocer el **programa oficial** de la materia:
   a) Sí *b)* No

4. Durante el curso, el (la) Profesor(a) tomó como base el **programa oficial de la materia**:
   a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
   b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
   c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
   d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
   e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
   f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

5. Los **propósitos** de la clase, descritos por (la) el profesor(a), eran **claros** o **comprensibles**:
   a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
   b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)

c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

6. Los **conocimientos** del (la) profesor(a) en su materia son:
a) Excelentes
b) Muy buenos
c) Buenos
d) Un poco deficientes
e) Deficientes
f) Muy deficientes

7. Las **clases** del (la) profesor(a) eran **claras** y **entendibles**:
a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

8. El (la) profesor(a) usaba **guías de estudio** o listas de preguntas para mejorar el aprendizaje:
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)

c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

9. En cuanto a **continuidad de ideas**, en las clases del (la) profesor(a), cada idea se seguía de la anterior, esa de la anterior, y así sucesivamente:
a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

10. Al abordar un tema el (la) profesor(a) repetía **definiciones textuales** de los libros sin explicarlas o analizarlas:
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

11. Para **enfatizar** los puntos o ideas importantes de cada clase, ¿hacía hincapié el (la) profesor(a) en los **conceptos** o **ideas principales**?
    a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
    b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
    c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
    d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
    e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
    f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

12. Si el (la) profesor(a), definía en clase algún concepto o principio general; ¿ponía **ejemplos** que ilustraran **claramente** ese principio o concepto?
    a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
    b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
    c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
    d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
    e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
    f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

13. Al pedir la realización de un trabajo el (la) profesor(a) explicaba los **criterios de calidad** esperados:
    a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
    b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
    c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)

    d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
    e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
    f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

14. El (la) profesor(a) proporcionaba la **orientación** necesaria para buscar las **referencias bibliográficas** adecuadas en la elaboración de investigaciones o trabajos:
    a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
    b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
    c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
    d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
    e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
    f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

15. El (la) profesor(a) nos indicaba **cómo llevar a cabo** los pasos o elementos para elaborar o presentar **trabajos e investigaciones:**
    a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
    b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
    c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
    d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
    e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
    f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

16. En clase, cuando surgían discrepancias entre el pun-

to de vista del profesor y de los estudiantes; el (la) profesor(a) **imponía su criterio** sin suficientes explicaciones:
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

17. Cuando el (la) profesor(a) exponía o explicaba algún tema en el **pizarrón**, los utilizaba de modo que se entendía con **claridad**:
a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

18. Usaba el (la) profesor(a) lustraciones y otros **apoyos audiovisuales** (láminas, transparencias, películas, etcétera) claramente **relacionados** con el tema:
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)

d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

19. Las ilustraciones que usaba el (la) profesor(a) eran claramente **visibles** desde cualquier punto del salón:
a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

20. Si algún alumno hacía una pregunta en clase, ¿eran **claras** las **contestaciones** del (la) profesor(a)?
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

21. Al final de cada clase, ¿hacía el (la) profesor(a) un **resumen** de los visto, o sacaba las principales conclusiones del día?
a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

22. Al dar su clase, ¿usaba el (la) profesor(a) un tono de **voz claro y entendible**?
*a)*Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

23. Durante el curso, los alumnos hicieron participaciones o **exposiciones**:
a) Sí *b)* No

Si los alumnos no hicieron exposiciones pase a la pregunta 25.

24. En las **exposiciones** de los **alumnos,** ¿hacía el (la) profesor(a) comentarios y observaciones constructivas sobre la exposición?
a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

25. El (la) profesor(a) **facilitaba la participación** de sus alumnos en clase:
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

26. El (la) profesor(a) propiciaba que hiciéramos **críticas fundamentadas o contractivas:**
a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

27. Las **evaluaciones** o exámenes del curso ¿**se relacionaban** claramente con lo visto en la clase o con las

lecturas asignadas?
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

28. Para aprobar las evaluaciones o exámenes de la materia, se requería más **memorización** que análisis o comprensión:
a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

29. ¿Cuánto tiempo **después** de hacer una evaluación el (la) profesor(a) informaba de los resultados obtenidos?
El mismo día
Al día siguiente
En una semana
De dos a tres semanas después
De tres semanas a un mes

Más de un mes

30. Al terminar una evaluación, el (la) profesor(a) **analizaba** los resultados **con el grupo:**
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

31. Después de evaluar (exámenes, trabajos, investigaciones, etcétera) el profesor los regresaba a los alumnos con **comentarios** o **señalando** lo correcto e incorrecto.
a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)

32. Considero que la **calidad** de conocimientos que **aprendí** en este curso, en comparación a otras materias fue:
a) Muchísimo
b) Mucho

c) Bastante
d) Poco
e) Muy poco
f) Casi nada

33. La **calidad** de los conocimientos que **aprendí** durante el curso fue:
Excelente
Muy Buena
Buena
Regular
Mala
Pésima

34. En cuanto a **actitud personal** en general, con los alumnos el profesor se mostraba:
Muy atento
Atento
Un poco atento
Un poco desatento
Desatento
Muy desatento

35. El (la) profesor(a) trató de **manipular** nuestra opinión a su favor para este cuestionario:
a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)

e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN.

Anexo 2

94-2

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA DE PLANEACIÓN

CUESTIONARIO DE ACTIVIDAD DOCENTE

Instructivo para alumnos:

A fin de contribuir a elevar el nivel académico de nuestro Colegio, la Coordinación del mismo realiza una serie de estudios al respecto.

Te solicitamos, por tanto, que contestes las siguientes preguntas. Lee cuidadosamente cada una de ellas y rellena en tu hoja de respuestas el *óvalo que mejor exprese tu punto de vista.*

La información que nos proporciones es confidencial y será utilizada con fines estadísticos: *no tendrá ninguna repercusión en tu trayectoria escolar,* razón por la cual es necesario que contestes con sinceridad y honestidad el presente cuestionario.

Marca firmemente y utiliza **lápiz** del número **2 o 2 1/2 o HB**, o bien **pluma** con **tinta azul o negra** (no uses tintas claras ni plumones). Observa el ejemplo en los primeros dígitos de la clave de la asignatura.

Si no conoces alguno de los datos pregúntalo al encuestador.

Datos del profesor

Nombre:

Asignatura: | Semestre:

Clave de la Asignatura			
3	0		
0	●	0	0
●	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

Grupo			
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

Plantel

- (A) Azcapotzalco
- (N) Naucalpan
- (V) Vallejo
- (O) Oriente
- (S) Sur

Para el Área de Experimentales

- (A) Sección A
- (B) Sección B

CUESTIONARIO

1. Al principio del curso, ¿el profesor dio a conocer el programa de estudio?
   (A) Sí
   (B) No

2. Los objetivos de los temas expuestos, ¿fueron explicados por el profesor con claridad y en forma comprensible?
   (A) Siempre
   (B) Muchas veces
   (C) Poco más de la mitad de las veces
   (D) Poco menos de la mitad de las veces
   (E) Pocas veces
   (F) Nunca

3. Durante el curso, ¿el profesor se basó en el programa proporcionado a los alumnos?
   (A) Siempre
   (B) Muchas veces
   (C) Poco más de la mitad de las veces
   (D) Poco menos de la mitad de las veces
   (E) Pocas veces
   (F) Nunca

4. ¿La bibliografía proporcionada por el profesor fue la adecuada para el desarrollo del curso?
   (A) Nunca
   (B) Pocas veces
   (C) Poco menos de la mitad de las veces
   (D) Poco más de la mitad de las veces
   (E) Muchas veces
   (F) Siempre

5. En clases, ¿el profesor llevaba una continuidad en las ideas?
   (A) Siempre
   (B) Muchas veces
   (C) Poco más de la mitad de las veces
   (D) Poco menos de la mitad de las veces
   (E) Pocas veces
   (F) Nunca

6. Durante el curso, ¿el profesor usó apoyos audiovisuales o didácticos relacionados con el contenido del curso, tales como: filminas, láminas, transparencias, películas, asistencia al teatro o visitas a museos relacionados con el contenido del tema?
   (A) Nunca
   (B) Una o dos veces
   (C) Tres o más veces

7. Cuando el profesor utilizaba el pizarrón para explicar o exponer un tema, ¿lo utilizaba de modo que se entendía con claridad?
   (A) Siempre
   (B) Muchas veces
   (C) Poco más de la mitad de las veces
   (D) Poco menos de la mitad de las veces
   (E) Pocas veces
   (F) Nunca

8. ¿El profesor usaba guías de estudio o cuestionarios para mejorar el aprendizaje?
   (A) Siempre
   (B) Muchas veces
   (C) Poco más de la mitad de las veces
   (D) Poco menos de la mitad de las veces
   (E) Pocas veces
   (F) Nunca

9. ¿Las clases del profesor eran claras y entendibles?
   (A) Nunca
   (B) Pocas veces
   (C) Poco menos de la mitad de las veces
   (D) Poco más de la mitad de las veces
   (E) Muchas veces
   (F) Siempre

10. Para resaltar los puntos importantes de cada clase, ¿el profesor destacaba los conceptos o ideas principales?
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

11. Si el profesor definía en clase algún concepto o principio general, ¿ponía ejemplos que los ilustrarán claramente?
    (A) Nunca
    (B) Pocas veces
    (C) Poco menos de la mitad de las veces
    (D) Poco más de la mitad de las veces
    (E) Muchas veces
    (F) Siempre

12. ¿El profesor proporcionó las indicaciones necesarias (pasos, elementos, bibliografía, etc.) para elaborar en forma adecuada los trabajos o investigaciones?
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

13. En clase, cuándo surgían diferencias de opinión entre el punto de vista de los estudiantes y el del profesor, ¿éste las aclaraba y explicaba sin imponer su criterio?
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

14. Al final de cada clase ¿el profesor daba a conocer las conclusiones de lo expuesto?
    (A) Nunca
    (B) Pocas veces
    (C) Poco menos de la mitad de las veces
    (D) Poco más de la mitad de las veces
    (E) Muchas veces
    (F) Siempre

15. La actitud personal que el profesor mostraba hacia los alumnos fue:
    (A) Muy atenta
    (B) Atenta
    (C) Un poco atenta
    (D) Un poco desatenta
    (E) Desatenta
    (F) Muy desatenta

16. Si los alumnos hacían preguntas en clases, ¿las respuestas del profesor eran claras?
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

17. En sus clases, ¿el profesor fomentó la comprensión y el análisis, más que la memorización?
    (A) Nunca
    (B) Pocas veces
    (C) Poco menos de la mitad de las veces
    (D) Poco más de la mitad de las veces
    (E) Muchas veces
    (F) Siempre

18. Durante el curso ¿los alumnos participaron con exposiciones relacionadas con los temas del programa?
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

19. En las exposiciones de los alumnos, ¿el profesor hizo comentarios u observaciones que enriquecieran la exposición?
    (A) Nunca
    (B) Pocas veces
    (C) Poco menos de la mitad de las veces
    (D) Poco más de la mitad de las veces
    (E) Muchas veces
    (F) Siempre

20. ¿El profesor propiciaba la participación de los alumnos en clase?
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

21. Al abordar un tema, ¿el profesor complementaba definiciones y conceptos de los libros explicándolos?
    (A) Nunca
    (B) Pocas veces
    (C) Poco menos de la mitad de las veces
    (D) Poco más de la mitad de las veces
    (E) Muchas veces
    (F) Siempre

22. Los conocimientos del profesor en la materia fueron:
    (A) Muy deficientes
    (B) Deficientes
    (C) Regulares
    (D) Buenos
    (E) Muy buenos
    (F) Excelentes

23. ¿El profesor asistió a sus clases?
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

24. El profesor llegaba a sus clase puntualmente (no más de quince minutos empezada la hora):
    (A) Nunca
    (B) Pocas veces
    (C) Poco menos de la mitad de las veces
    (D) Poco más de la mitad de las veces
    (E) Muchas veces
    (F) Siempre

25. Las evaluaciones o exámenes del curso, ¿se relacionaron claramente con lo visto en clase, con las actividades y las lecturas utilizadas?
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

26. ¿Cuánto tiempo después de hacer una evaluación por escrito (exámenes, cuestionarios, prácticas, controles de lectura), el profesor te informó de los resultados que obtuviste?
    (A) Al final del semestre
    (B) Más de un mes
    (C) De dos a tres semanas
    (D) En una semana
    (E) En la siguiente clase

27. Las evaluaciones o exámenes que realizó el profesor, ¿requerían razonamiento o comprensión más que memorización?
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

28. Al entregar resultados, ¿el profesor los analizó con el grupo?
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

La siguiente serie de preguntas son para conocer tu desempeño escolar. Son confidenciales y no afectan en absoluto tus calificaciones.

29. Considero que en el curso aprendí:
    (A) Mucho
    (B) Suficiente
    (C) Poco
    (D) Muy poco
    (E) Casi nada

30. Asistí a clases:
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

31. ¿Asistí puntualmente a clase (no más de quince minutos después de empezada la hora)?
    (A) Siempre
    (B) Muchas veces
    (C) Poco más de la mitad de las veces
    (D) Poco menos de la mitad de las veces
    (E) Pocas veces
    (F) Nunca

32. En cuanto a las tareas y trabajos extraclase encomendados, mi cumplimiento fue:
    (A) Excelente
    (B) Muy bueno
    (C) Bueno
    (D) Regular
    (E) Malo
    (F) Muy malo

95-2

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA DE PLANEACIÓN

CUESTIONARIO DE ACTIVIDAD DOCENTE

Instructivo para alumnos:

A fin de contribuir a elevar el nivel académico de nuestro Colegio, la Coordinación del mismo realiza una serie de estudios al respecto.

Te solicitamos, por tanto, que contestes las siguientes preguntas. Lee cuidadosamente cada una de ellas y rellena en tu hoja de respuestas el *óvalo que mejor exprese tu punto de vista.*

La información que nos proporciones es confidencial y será utilizada con fines estadísticos: *no tendrá ninguna repercusión en tu trayectoria escolar,* razón por la cual es necesario que contestes con sinceridad y honestidad el presente cuestionario.

Marca firmemente y utiliza lápiz del número 2 o 2 1/2 o HB, o bien pluma con tinta azul o negra (no uses tintas claras ni plumones). Observa el ejemplo en los primeros dígitos de la clave de la asignatura.

Si no conoces alguno de los datos pregúntalo al encuestador.

Datos del profesor

Nombre:

Asignatura: Semestre:

Clave de la Asignatura			
3	0		
0	●	0	0
1	1	1	1
●	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

Grupo			
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

Plantel

- (A) Azcapotzalco
- (N) Naucalpan
- (V) Vallejo
- (O) Oriente
- (S) Sur

Para el Área de Experimentales

- (A) Sección A
- (B) Sección B

CUESTIONARIO:

1. Al principio del curso, ¿el profesor dio a conocer el programa de estudio?
   - (A) Sí
   - (B) No
   - (C) No me acuerdo

2. Los objetivos de los temas expuestos, ¿fueron explicados por el profesor con claridad y en forma comprensible?
   - (A) Siempre
   - (B) Muchas veces
   - (C) Poco más de la mitad de las veces
   - (D) Poco menos de la mitad de las veces
   - (E) Pocas veces
   - (F) No me acuerdo

3. Durante el curso, ¿el profesor se basó en el programa proporcionado a los alumnos?
   - (A) Siempre
   - (B) Muchas veces
   - (C) Poco más de la mitad de las veces
   - (D) Poco menos de la mitad de las veces
   - (E) Pocas veces
   - (F) No me acuerdo

4. ¿La bibliografía proporcionada por el profesor fue la adecuada para el desarrollo del curso?
   - (A) No lo sé
   - (B) Pocas veces
   - (C) Poco menos de la mitad de las veces
   - (D) Poco más de la mitad de las veces
   - (E) Muchas veces
   - (F) Siempre

5. En clases, ¿el profesor articulaba congruentemente los contenidos del curso?
   - (A) En todos los temas
   - (B) En la mayoría de los temas
   - (C) En pocos temas
   - (D) En ninguno de los temas
   - (E) No lo sé

6. Los apoyos didácticos más empleados por el profesor durante el curso fueron:
   - (A) Los audiovisuales (láminas, acetatos, transparencias, películas, etc.)
   - (B) Las actividades extraclase (prácticas de campo, asistencia a teatros, museos, etc.)
   - (C) Los materiales impresos (periódicos, artículos de revistas, folletos, etc.)
   - (D) Las guías y manuales de problemas y ejercicios
   - (E) No usó
   - (F) No me acuerdo

7. En caso de haber elegido un tipo de apoyo, indica la frecuencia con la que el profesor lo utilizó durante el semestre:
   - (A) Para cada tema
   - (B) En algunos temas
   - (C) Sólo en un tema

8. Cuando el profesor utilizaba el pizarrón para explicar o exponer un tema, ¿lo utilizaba de modo que se entendía con claridad?
   - (A) Siempre
   - (B) Muchas veces
   - (C) Poco más de la mitad de las veces
   - (D) Poco menos de la mitad de las veces
   - (E) Pocas veces
   - (F) Nunca

9. ¿Las clases del profesor eran claras y entendibles?
   - (A) Nunca
   - (B) Pocas veces
   - (C) Poco menos de la mitad de las veces
   - (D) Poco más de la mitad de las veces
   - (E) Muchas veces
   - (F) Siempre

10. Para resaltar los puntos importantes de cada clase, ¿el profesor destacaba los conceptos o ideas principales?
    - (A) Siempre
    - (B) Muchas veces
    - (C) Poco más de la mitad de las veces
    - (D) Poco menos de la mitad de las veces
    - (E) Pocas veces
    - (F) No me acuerdo

11. Si el profesor definía en clase algún concepto o principio general, ¿ponía ejemplos que los ilustraran claramente?
    - (A) No me acuerdo
    - (B) Pocas veces
    - (C) Poco menos de la mitad de las veces
    - (D) Poco más de la mitad de las veces
    - (E) Muchas veces
    - (F) Siempre

12. ¿El profesor proporcionó las indicaciones necesarias (pasos, elementos, bibliografía, etc.) para elaborar en forma adecuada los trabajos o investigaciones?
    - (A) Siempre
    - (B) Muchas veces
    - (C) Poco más de la mitad de las veces
    - (D) Poco menos de la mitad de las veces
    - (E) Pocas veces
    - (F) Nunca

13. En clase, cuando surgían diferencias de opinión entre el punto de vista de los estudiantes y el del profesor, ¿éste las aclaraba y explicaba sin imponer su criterio?
    - (A) Siempre
    - (B) Muchas veces
    - (C) Poco más de la mitad de las veces
    - (D) Poco menos de la mitad de las veces
    - (E) Pocas veces
    - (F) Nunca

14. Al final de cada clase ¿el profesor daba a conocer las conclusiones de lo expuesto?
    - (A) No me acuerdo
    - (B) Pocas veces
    - (C) Poco menos de la mitad de las veces
    - (D) Poco más de la mitad de las veces
    - (E) Muchas veces
    - (F) Siempre

15. La actitud personal que el profesor mostraba hacia los alumnos fue:
    - (A) Muy atenta
    - (B) Atenta
    - (C) Un poco atenta
    - (D) Un poco desatenta
    - (E) Desatenta
    - (F) Muy desatenta

16. Si los alumnos hacían preguntas en clases, ¿las respuestas del profesor eran claras?
    - (A) Siempre
    - (B) Muchas veces
    - (C) Poco más de la mitad de las veces
    - (D) Poco menos de la mitad de las veces
    - (E) Pocas veces
    - (F) Nunca

17. En sus clases, ¿el profesor fomentó la comprensión y el análisis, más que la memorización?
    - (A) No lo sé
    - (B) Pocas veces
    - (C) Poco menos de la mitad de las veces
    - (D) Poco más de la mitad de las veces
    - (E) Muchas veces
    - (F) Siempre

18. ¿Hubo relación entre las exposiciones realizadas por los alumnos y los temas del programa?
    - (A) En todos los temas
    - (B) En la mayoría de los temas
    - (C) En pocos temas
    - (D) En ningún tema
    - (E) No me acuerdo

19. En las exposiciones de los alumnos, ¿el profesor hizo comentarios u observaciones que enriquecieran la exposición?
    - (A) Nunca
    - (B) Pocas veces
    - (C) Poco menos de la mitad de las veces
    - (D) Poco más de la mitad de las veces
    - (E) Muchas veces
    - (F) Siempre

20. ¿El profesor propiciaba la participación de los alumnos en clase?
    - (A) Siempre
    - (B) Muchas veces
    - (C) Poco más de la mitad de las veces
    - (D) Poco menos de la mitad de las veces
    - (E) Pocas veces
    - (F) Nunca

21. ¿El profesor explicó el contenido de la bibliografía (conceptos, definiciones, fórmulas) utilizada para el desarrollo del curso?
    - (A) No me acuerdo
    - (B) Nunca
    - (C) Pocas veces
    - (D) La mayoría de las veces
    - (E) Todas las veces

22. Consideras que el profesor tuvo los conocimientos necesarios para cubrir los temas del curso.
    - (A) Sí, en todos los temas
    - (B) Sí, en la mayoría de los temas
    - (C) Sí, en pocos temas
    - (D) En ningún tema
    - (E) No lo sé

23. ¿El profesor asistió a sus clases?
    - (A) Siempre
    - (B) Muchas veces
    - (C) Poco más de la mitad de las veces
    - (D) Poco menos de la mitad de las veces
    - (E) Pocas veces
    - (F) Nunca

24. El profesor llegaba a su clase puntualmente (no más de quince minutos empezada la hora):
    - (A) No me acuerdo
    - (B) Pocas veces
    - (C) Poco menos de la mitad de las veces
    - (D) Poco más de la mitad de las veces
    - (E) Muchas veces
    - (F) Siempre

25. Las evaluaciones o exámenes del curso, ¿se relacionaron claramente con lo visto en clase, con las actividades y las lecturas utilizadas?
    - (A) Siempre
    - (B) Muchas veces
    - (C) Poco más de la mitad de las veces
    - (D) Poco menos de la mitad de las veces
    - (E) Pocas veces
    - (F) Nunca

26. ¿Cuánto tiempo después de hacer una evaluación por escrito (exámenes, cuestionarios, prácticas, controles de lectura), el profesor te informó de los resultados que obtuviste?
    - (A) Al final del semestre
    - (B) Más de un mes
    - (C) De dos a tres semanas
    - (D) En una semana
    - (E) En la siguiente clase

27. En las evaluaciones del curso el profesor pidió que se usara principalmente:
    - (A) El razonamiento
    - (B) La memorización
    - (C) No distingui

28. Al entregar resultados, ¿el profesor los analizó con el grupo?
    - (A) Siempre
    - (B) Muchas veces
    - (C) Poco más de la mitad de las veces
    - (D) Poco menos de la mitad de las veces
    - (E) Pocas veces
    - (F) Nunca

Las siguientes son de índole personal para conocer tu desempeño escolar. Son confidenciales y no afectan en absoluto tus calificaciones.

29. Considero que en el curso aprendí:
    - (A) Mucho
    - (B) Suficiente
    - (C) Poco
    - (D) Muy poco
    - (E) Casi nada

30. Asistí a clases:
    - (A) Siempre
    - (B) Muchas veces
    - (C) Poco más de la mitad de las veces
    - (D) Poco menos de la mitad de las veces
    - (E) Pocas veces
    - (F) Nunca

31. ¿Asistí puntualmente a clase (no más de quince minutos después de empezada la hora)?
    - (A) Siempre
    - (B) Muchas veces
    - (C) Poco más de la mitad de las veces
    - (D) Poco menos de la mitad de las veces
    - (E) Pocas veces
    - (F) Nunca

32. En cuanto a las tareas y trabajos extraclase encomendados, mi cumplimiento fue:
    - (A) Excelente
    - (B) Muy bueno
    - (C) Bueno
    - (D) Regular
    - (E) Malo
    - (F) Muy malo

96-I

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
SECRETARÍA DE PLANEACIÓN

CUESTIONARIO DE ACTIVIDAD DOCENTE

Instructivo para alumnos:

A fin de contribuir a elevar el nivel académico de nuestro Colegio, la Coordinación del mismo realiza una serie de estudios al respecto.

Te solicitamos, por tanto, que contestes las siguientes preguntas. Lee cuidadosamente cada una de ellas y rellena el *óvalo que mejor exprese tu punto de vista*.

La información que nos proporciones es confidencial y será utilizada con fines estadísticos: *no tendrá ninguna repercusión en tu trayectoria escolar*; razón por la cual es necesario que contestes con **sinceridad** y **honestidad** el presente cuestionario.

Marca firmemente y utiliza lápiz del número 2, 2½ o HB, o bien pluma con tinta azul o negra (no uses tintas claras ni plumones). Observa el ejemplo en los primeros dígitos de la clave de la asignatura.

Si no conoces alguno de los datos pregúntalo al encuestador.

Datos del profesor

Nombre:

Asignatura: Semestre:

Clave de la Asignatura

3	0		
0	●	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
●	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

Grupo

0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

Plantel

- (A) Azcapotzalco
- (N) Naucalpan
- (V) Vallejo
- (O) Oriente
- (S) Sur

Para el Área de Experimentales

- (A) Sección A
- (B) Sección B

CUESTIONARIO:

1. Al iniciar el semestre, ¿el profesor dio a conocer el programa del curso?
(A) Sí
(B) No
(C) No me acuerdo

2. ¿El profesor explicó los objetivos de cada tema, en forma clara y comprensible?
(A) En todos los temas
(B) En la mayoría de los temas
(C) En pocos temas
(D) En ningún tema
(E) No me acuerdo

3. ¿El profesor desarrolló el curso utilizando el programa proporcionado a los alumnos?
(A) Siempre lo utilizó
(B) La mayoría de las veces
(C) Pocas veces
(D) Nunca lo utilizó
(E) No me acuerdo

4. ¿La bibliografía proporcionada por el profesor fue la adecuada para el desarrollo del curso?
(A) No lo sé
(B) Nunca
(C) Pocas veces
(D) La mayoría de las veces
(E) Siempre

5. En clases, ¿el profesor relacionó los temas del curso con una secuencia clara?
(A) En todos los temas
(B) En la mayoría de los temas
(C) En pocos temas
(D) En ninguno de los temas
(E) No lo sé

6. El tipo de apoyo didáctico *más* utilizado por el profesor durante el curso fue:
(A) Los audiovisuales (filminas, acetatos, transparencias, películas, etc.)
(B) Las actividades extraclase (prácticas de campo, asistencia a teatros, museos, etc.)
(C) Los materiales impresos (periódicos, artículos de revistas, folletos, etc.)
(D) Las guías o manuales de problemas y ejercicios
(E) No usó
(F) No me acuerdo

7. En caso de haber elegido un tipo de apoyo, indica la frecuencia con la que el profesor lo utilizó durante el semestre:
(A) En todos los temas
(B) En la mayoría de los temas
(C) En pocos temas
(D) Sólo en un tema

8. Cuando el profesor utilizaba el pizarrón para explicar o exponer un tema, ¿lo utilizaba de modo que se entendía con claridad?
(A) Siempre
(B) La mayoría de las veces
(C) Pocas veces
(D) Nunca

9. ¿Las clases del profesor fueron claras y entendibles?
(A) Nunca
(B) Pocas veces
(C) La mayoría de las veces
(D) Siempre

10. Para resaltar los puntos importantes de cada clase, ¿el profesor destacó los conceptos o ideas principales?
(A) Siempre
(B) La mayoría de las veces
(C) Pocas veces
(D) Nunca
(E) No me acuerdo

11. ¿El profesor dió ejemplos que ilustraran con claridad los conceptos o principios generales del curso?
(A) No me acuerdo
(B) Nunca
(C) Pocas veces
(D) La mayoría de las veces
(E) Siempre

12. ¿El profesor proporcionó las indicaciones necesarias (pasos, elementos, bibliografía, etc.), para elaborar en forma adecuada los trabajos o investigaciones?
(A) Siempre
(B) La mayoría de las veces
(C) Pocas veces
(D) Nunca
(E) No me acuerdo

13. En clase, ¿el profesor aclaró y explicó las diferencias de opinión que surgían entre el punto de vista de los estudiantes y el suyo, sin imponer su criterio?
(A) Siempre
(B) La mayoría de las veces
(C) Pocas veces
(D) Nunca
(E) No me acuerdo

14. Al final de cada clase, ¿el profesor dio a conocer las conclusiones de lo expuesto?
(A) No me acuerdo
(B) Nunca
(C) Pocas veces
(D) La mayoría de las veces
(E) Siempre

15. La actitud personal que el profesor mostró hacia los alumnos fue:
(A) Muy atenta
(B) Atenta
(C) Indiferente
(D) Desatenta
(E) Muy desatenta

16. Si los alumnos hacían preguntas en clase, ¿las respuestas del profesor eran claras?
(A) Siempre
(B) La mayoría de las veces
(C) Pocas veces
(D) Nunca
(E) No me acuerdo

17. ¿El profesor fomentó la comprensión y el análisis de los temas más que su memorización?
(A) En todos los temas
(B) En la mayoría de los temas
(C) En pocos temas
(D) En ninguno de los temas
(E) No lo sé

18. ¿El profesor motivó la participación de los alumnos en clase?
(A) Siempre
(B) La mayoría de las veces
(C) Pocas veces
(D) Nunca
(E) No me acuerdo

19. En las exposiciones de los alumnos, ¿el profesor hizo comentarios u observaciones que enriquecieran la exposición?
(A) No me acuerdo
(B) Nunca
(C) Pocas veces
(D) La mayoría de las veces
(E) Siempre

20. ¿Hubo relación entre los temas expuestos por los alumnos y los temas del programa?
(A) En todos los temas
(B) En la mayoría de los temas
(C) En pocos temas
(D) En ningún tema
(E) No me acuerdo

21. ¿El profesor explicó conceptos, definiciones, fórmulas, ideas, etc., incluidos en la bibliografía utilizada durante el desarrollo del curso?
(A) No me acuerdo
(B) Nunca
(C) Pocas veces
(D) La mayoría de las veces
(E) Siempre

22. ¿Consideras que el profesor tuvo los conocimientos necesarios para cubrir los temas del curso?
(A) Sí, en todos los temas
(B) Sí, en la mayoría de los temas
(C) Sí, en pocos temas
(D) En ningún tema
(E) No lo sé

23. ¿El profesor asistió a sus clases?
(A) Siempre
(B) La mayoría de las veces
(C) Pocas veces
(D) Nunca

24. El profesor llegaba a sus clases puntualmente (no más de quince minutos empezada la hora):
(A) No me acuerdo
(B) Nunca
(C) Pocas veces
(D) La mayoría de las veces
(E) Siempre

25. Las evaluaciones o exámenes del curso, se basaron *principalmente:*
(A) Sólo con lo visto en clase
(B) Con las actividades extraclase
(C) Con lo visto en clase y actividades extraclase

26. En las evaluaciones del curso el profesor pidió que se usara *principalmente*:
(A) El razonamiento
(B) La memorización
(C) No distinguí

27. ¿Cuánto tiempo después de hacer una evaluación por escrito (exámenes, cuestionarios, prácticas, controles de lectura), el profesor te informó de los resultados que obtuviste?
(A) Al final del semestre
(B) Después de un mes
(C) De dos a tres semanas
(D) En una semana
(E) En la siguiente clase
(F) Nunca

28. Al entregar los resultados de las evaluaciones, ¿el profesor los analizó con el grupo?
(A) Siempre
(B) La mayoría de las veces
(C) Pocas veces
(D) Nunca
(E) No me acuerdo

La siguiente serie de preguntas sirve para conocer tu desempeño escolar. Las respuestas son anónimas y no afectan en absoluto tus calificaciones.

29. Considero que en el curso aprendí:
(A) Mucho.
(B) Suficiente
(C) Poco
(D) Muy poco
(E) Casi nada

30. Asistí a clases:
(A) Siempre
(B) La mayoría de las veces
(C) Pocas veces
(D) Nunca

31. Asistí puntualmente a clases (no más de quince minutos después de empezada la hora):
(A) Siempre
(B) La mayoría de las veces
(C) Pocas veces
(D) Nunca

32. En cuanto a las tareas y trabajos extraclase encomendados, mi cumplimiento fue:
(A) Excelente
(B) Regular
(C) Muy bueno
(D) Malo
(E) Bueno
(F) Muy malo

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

SPLN96CAD

Anexo 3

gaceta CCH

Órgano Informativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

AÑO XXII | Undécima Época | Núm. 785 | 21 de abril de 1997 | ISSN 0188-6975

Encuentro de la Lengua

... Pág. 5

Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales

... Pág. 16

SESIÓN EXTRAORDINARIA DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA UACB

Aprobadas las modificaciones al CAD

Las modificaciones al Cuestionario de Actividad Docente (CAD) fueron aprobadas en lo general y en lo particular, por el pleno del Consejo Técnico de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, en sesión extraordinaria efectuada el 14 de abril en las instalaciones de la Coordinación del CCH.

Atendiendo las observaciones que los profesores del Colegio hicieron, en el sentido de revisar el contenido de este instrumento, la Comisión de Evaluación del Consejo Técnico se dio a la tarea de analizar cuidadosamente la información y las sugerencias que tanto la Secretaría de Planeación como diversos docentes plantearon respecto al CAD.

Después de varias sesiones de trabajo de la Comisión de Evaluación y de una general con los consejeros, se aprobó la versión final del CAD, que se caracteriza por su simplificación y aplicabilidad a todas las áreas y departamentos.

El Cuestionario de Actividad Docente tiene como objetivo elevar el nivel académico de la docencia del bachillerato del Colegio; se aplica para todas las asignaturas, su fuente de información son los alumnos, tiene un carácter anónimo, es confidencial y sin ninguna repercusión que pueda afectar la trayectoria escolar de quien lo contesta.

Consta de 18 cuestiones, las tres primeras se refieren al desempeño académico de los alumnos, las restantes, al de los profesores, así como a las formas de trabajo docente. Para que la información del Cuestionario sea confiable, es necesario que los estudiantes lo contesten con seriedad y sinceridad.

Para que la comunidad conozca cómo quedó el Cuestionario de Actividad Docente, en las páginas 3 y 4 se reproduce íntegramente.

José de Jesús Bazán Levy, Jorge González Teyssier y Frida Zacaula Sampieri

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
UNIDAD ACADEMICA DEL CICLO DEL BACHILLERATO
SECRETARÍA DE PLANEACIÓN
CUESTIONARIO DE ACTIVIDAD DOCENTE (CAD)

INSTRUCCIONES

A fin de elevar el nivel académico de la docencia del Bachillerato del Colegio, se realizan estudios al respecto. Para ello es indispensable contar con información confiable acerca del desarrollo de las clases, una de cuyas fuentes son los alumnos, como actores de las mismas, junto con los profesores.

El presente cuestionario forma parte de uno de estos estudios, razón por la cual es necesario que contestes con sinceridad y honestidad.

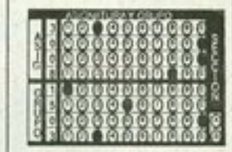
La información que nos proporciones tiene carácter anónimo, es confidencial y no tendrá ninguna repercusión en tu trayectoria escolar.

Los tres primeros enunciados se refieren a tu propio cumplimiento; los siguientes 15, al cumplimiento y a las formas de trabajo de cada uno de tus profesores.

Te solicitamos, por tanto, que contestes las preguntas, atendiendo a las indicaciones siguientes:

A. Por cada una de las cinco o seis asignaturas que curses, deberás llenar una zona de respuestas.
B. Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y rellena el óvalo que mejor exprese tu punto de vista.
C. Observa el ejemplo.
D. Marca firmemente y utiliza lápiz del número 2, 2½ o HB. Si te equivocas, borra muy bien y contesta nuevamente.
E. Si no entiendes algún punto, pregúntalo al encuestador.

Ejemplo:
Asignatura 3008
Grupo 1503
Sección (Para Ciencias Experimentales)



ACERCA DEL DESEMPEÑO DEL ALUMNO

1. Mi cumplimiento en las participaciones, tareas y trabajos encomendados fue:
   A Regular C Muy Bueno
   B Bueno D Malo

2. Asistí a clases:
   A Siempre C Regularmente
   B Algunas veces

3. Llegué puntualmente a clases (no más de quince minutos después de empezada la hora):
   A Nunca C Algunas veces
   B Regularmente D Siempre

ACERCA DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR

4. ¿Al iniciar el curso, el profesor dió a conocer el programa oficial de la asignatura?
   A Sí C No sé
   B No

5. ¿Al inicio del curso, el profesor explicó las formas de evaluación?
   A No C Sí
   B No sé

6. ¿El profesor asistió a clases?
   A Algunas veces C Siempre
   B Regularmente

7. ¿Cubrió el profesor el tiempo asignado a cada clase?
   A Algunas veces C Siempre
   B Regularmente D Nunca

8. ¿El profesor desarrolló el curso de acuerdo al programa que presentó al inicio del mismo?
   A Siempre
   B Nunca
   C Pocas veces
   D La mayoría de las veces

Nombre de la Asignatura

ASIGNATURA Y GRUPO — SECCIÓN — RESPUESTAS

Nombre de la Asignatura

ASIGNATURA Y GRUPO — SECCIÓN — RESPUESTAS

Nombre de la Asignatura

ASIGNATURA Y GRUPO — SECCIÓN — RESPUESTAS

Nombre de la Asignatura

ASIGNATURA Y GRUPO — SECCIÓN — RESPUESTAS

ACERCA DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR

9. ¿Las explicaciones del profesor fueron claras y comprensibles?
   - A Nunca
   - B Pocas veces
   - C La mayoría de las veces
   - D Siempre

10. ¿Al inicio de cada clase, el profesor indicó al grupo qué se iba a hacer en ella?
   - A Siempre
   - B Pocas veces
   - C Regularmente
   - D Nunca

11. ¿El profesor estuvo al pendiente de las actividades realizadas por los alumnos?
   - A Siempre
   - B Pocas veces
   - C La mayoría de las veces
   - D Nunca

12. ¿El profesor proporcionó las indicaciones necesarias (pasos, elementos, bibliografía, etc.), para elaborar en forma adecuada las tareas, los reportes, los trabajos o las investigaciones?
   - A Nunca
   - B Siempre
   - C Pocas veces
   - D La mayoría de las veces

13. ¿El profesor utilizó diferentes recursos didácticos (pizarrón, ejercicios variados, guías, materiales impresos, audiovisuales, etc.) para promover el aprendizaje?
   - A Sí
   - B No

14. ¿Evaluó el profesor tus actividades a lo largo del curso?
   - A No
   - B Sí

15. ¿Al entregar las evaluaciones de tareas, exámenes, trabajos, etc., el profesor analizó los resultados con el grupo?
   - A Siempre
   - B La mayoría de las veces
   - C Nunca
   - D Pocas veces

16. ¿El trato del profesor hacia los alumnos fue respetuoso?
   - A Nunca
   - B Siempre
   - C Pocas veces
   - D La mayoría de las veces

17. ¿Creó el profesor un ambiente adecuado para el aprendizaje?
   - A Pocas veces
   - B La mayoría de las veces
   - C Siempre
   - D Nunca

18. El interés del profesor por el aprendizaje de los alumnos fue:
   - A Grande
   - B Regular
   - C Nulo
   - D Escaso

Nombre de la Asignatura

ASIGNATURA Y GRUPO		SECCIÓN	RESPUESTAS 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ASIG.			A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
			B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
			C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
			D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
GRUPO		A																		
		B																		

Nombre de la Asignatura

ASIGNATURA Y GRUPO		SECCIÓN	RESPUESTAS 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ASIG.			A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
			B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
			C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
			D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
GRUPO		A																		
		B																		

ALUMNO:

El CAD es una posibilidad de reflexionar sobre tu desempeño académico y el de tu profesor.

El CAD 97-2 se aplicará en la primera quincena de mayo del año en curso en los horarios de las siguientes asignaturas.

Segundo semestre	Matemáticas II
Cuarto semestre	Matemáticas IV
Sexto semestre	Matemáticas VI, Estadística II y Lógica II

Es muy importante que para las fechas de aplicación, los alumnos tengan a la mano su tira de materias y su lápiz del número 2, 2 1/2 o HB para el correcto llenado del CAD.

Anexo 4

Dificultades para los productos académicos del CAD[34]

- Falta de actualización del instrumento.
- Inconsistencia en la construcción de las bases de datos.
- Diferencias metodológicas en el procesamiento de la información.
- La falta de sistematización en los estudios.
- CAD fue construido para evaluar los elementos de actualización del Plan de Estudios del Colegio que se produjo en 1997.
- Falta de vigencia ni correspondencia con los propósitos institucionales.
- Inconsistencia entre los resultados que arroja el CAD y la realidad docente del Colegio.
- Bases sólo tenían promedios por rubros y no resultados por pregunta.
- No se ha dado un seguimiento de los análisis del CAD, ni del CAD-PAE.
- No hay una secuencia de estudios, reportes o informes anuales.
- Realizados con diferentes propósitos y metodología.
- No se puede establecer un continuo a lo largo de casi 15 años de aplicación.
- Se han definido indicadores de análisis.
- No se cuenta con la secuencia de las bases de datos.
- Seguí dos diferentes líneas de trabajo, señaladas, por cada uno de los Secretarios.
- Estático durante 17 años.
- Cada plantel utiliza diferentes criterios para la inscripción de los alumnos, incluso, de quienes aún no tienen posibilidades de egresar.
- Concepción diferente de los propósitos de los cursos PAE.
- No existen lineamientos institucionales de lo que es el Programa de Apoyo al Egreso.
- Impiden realizar una verdadera evaluación y seguimiento del impacto sobre el egreso.
- Falta definir acciones prioritarias, los lineamientos del trabajo y las actividades, derivando en inconsistencias.
- No hay memoria institucional, ni evidencias del seguimiento de los programas a lo largo de su historia.
- Perdido su sentido convirtiéndose más un trámite administrativo, que una guía para la mejora de la docencia.
- El acceso restringido a las bases de datos, que impidió realizar por ejemplo correlaciones de variables y, por lo tanto, análisis más profundos sobre los fenómenos de estudio.
- Diferentes actores han participado de manera intermitente en su aplicación, administración y reporte, pero sus trabajos y productos no son del dominio público.
- La premura por elaborar productos académicos en función de tiempos administrativos, demeritando con ello su calidad.
- La falta de referentes confiables para sustentar la información de las investigaciones que desarrollamos en la Seplan.

34 Notas personales que son producto de la investigación, análisis y reflexión sobre el CAD. MHV.

Anexo 5

Estructura del CAD vigente

Desempeño del Alumno

1. ¿Asistí a clases?
2. ¿Llegué puntualmente a clases (no más de quince minutos después de empezada la hora)?
3. ¿Cumplí con las actividades escolares encomendadas por el profesor?

Desempeño del Profesor

4. ¿El profesor asistió a clases?
5. ¿Cumplió el profesor el tiempo asignado a cada clase?
6. ¿El profesor desarrolló el curso de acuerdo al programa de la asignatura?
7. ¿Al inicio de cada clase, el profesor indicó al grupo las actividades a realizar?
8. ¿El profesor proporcionó durante la clase las instrucciones necesarias para elaborar en forma adecuada las tareas, los reportes, los trabajos o las investigaciones (pasos, elementos, bibliografía, etcétera)?
9. ¿Las explicaciones del profesor fueron claras y comprensibles?
10. Además del pizarrón, ¿el profesor combinó diferentes recursos didácticos para promover el aprendizaje (ejercicios variados, guías, materiales impresos, audiovisuales, etcétera)?
11. ¿Al inicio del curso el profesor explicó las formas de evaluación?
12. Al entregar las evaluaciones de las tareas, exámenes, trabajos, etcétera, ¿el profesor comentó los resultados con el grupo?
13. ¿Evaluó el profesor las actividades escolares a lo largo del curso?
14. ¿El profesor creó un ambiente adecuado para tu aprendizaje (comunicación, cooperación, convivencia y disciplina)?
15. ¿El trato del profesor hacia ti fue respetuoso?
16. ¿El profesor estuvo pendiente del avance de tus actividades de aprendizaje?
17. ¿El profesor manifestó interés por tu desarrollo personal?

Este texto fue editado por la Escuela Nacional Colegio
de Ciencias y Humanidades, en abril de 2018.

Formación: Ma. Elena Pigenutt Galindo.
Corrección: Lilia Cervantes Arias y Fernando Velasco Gallegos.

Hecho en México
Todos los derechos reservados.
Esta obra y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta obra se distribuye de manera gratuita y puede ser reproducida sin fines de lucro, siempre y cuando no se mutile, se cite la fuente completa y la dirección electrónica oficial, de otra forma requiere permiso previo por escrito.