

1.4
2 ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA**

**LA EVALUACION DEL DOCENTE POR MEDIO DE
LA OPINION DE LOS ALUMNOS**

T E S I N A

Q U E P R E S E N T A

MARIA ELENA GARCIA HERNANDEZ

PARA OPTAR POR EL TITULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

*V. B.
Luisa E. Rojas*

SEPTIEMBRE 1991

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

pág.

INTRODUCCION

i

CAPITULO 1. REFLEXION SOBRE LA FUNCION DOCENTE

1.1	Revisión histórica	1
1.2	Definición	14
1.3	Funciones	16
1.4	Problemática	19

CAPITULO 2. EVALUACION DEL DOCENTE

2.1	Significado e importancia actual	22
2.2	Antecedentes	24
2.3	Modelos actuales	28

CAPITULO 3. EVALUACION DEL DOCENTE POR MEDIO DE LA OPINION DE LOS ESTUDIANTES

3.1	Aspectos conceptuales	33
3.2	Aspectos técnicos	42

CAPITULO 4. ALCANCES Y LIMITACIONES A LA LUZ DE DIVERSAS EXPERIENCIAS

51

CAPITULO 5. APORTACIONES

66

CONCLUSIONES

71

OBRAS CONSULTADAS

ANEXOS

- ANEXO 1.** Cuadro de la función docente
- ANEXO 2.** Ejemplo de un folleto de evaluación del docente
- ANEXO 3.** Ejemplo de una escala doble de evaluación
- ANEXO 4.** Cuestionario de la Fac. de Psicología. UNAM
- ANEXO 5.** Cuestionario de la Fac. de Ingeniería. UNAM
- ANEXO 6.** Cuestionario de la Fac. de Cont. y Admón. UNAM
- ANEXO 7.** Cuestionario del ITESM
- ANEXO 8.** Cuestionario de la Universidad Estatal de San José
- ANEXO 9.** Cuestionario de la Universidad de Washington
- ANEXO 10.** Cuestionario de la Universidad de Michigan

INTRODUCCION

En las últimas décadas la preocupación por elevar la calidad y eficiencia del sistema educativo ha motivado una búsqueda incesante de acciones que contribuyan a su logro. De entre las diversas posibilidades que se han explorado, la evaluación se apunta como un medio indicado para conocer y valorar el estado alcanzado en un sistema.

Para fines de este trabajo nos centraremos en la evaluación de uno de los elementos medulares del proceso educativo, a saber: el profesor.

Con el fin de comprender la problemática actual que presenta la labor docente, se hizo necesario realizar una revisión histórica de la función que el profesor ha llevado a cabo a lo largo de los tiempos.

Mediante este recorrido nos percatamos de que el papel que ha desempeñado en distintas épocas ha sido significativo y trascendental, dado que se le ha conferido la tarea de formar a las nuevas generaciones. De igual manera, observamos que al transcurrir del tiempo se le han ido asignando una serie de funciones para las cuales no ha sido preparado adecuadamente. De ahí que el quehacer del maestro se caracterice por ser complejo y polifacético.

Desde esta perspectiva, se considera vital contar con mecanismos que nos den la posibilidad de examinar la actividad que realiza el profesor y obtener información confiable para tomar decisiones fundamentadas con respecto a él. En este sentido, la evaluación resulta un medio eficaz para dicho efecto.

A pesar de que se han desarrollado diversos esquemas teóricos a partir de los cuales se fundamenta la manera de evaluar al docente, el avance del conocimiento en este terreno ha sido lento y ha desencadenado numerosas polémicas.

Hoy en día existen diversos modelos que orientan la evaluación del docente, entre ellos destacan : la percepción que el maestro tiene de sí mismo o autoevaluación, la opinión de los colegas o pares y la opinión de los estudiantes. Y es precisamente este último modelo el que hemos elegido como eje de nuestro análisis.

De esta manera nos avocamos a profundizar los principales sustentos teóricos a partir de los cuales se construye dicho modelo.

A su vez, abordamos algunos de los más importantes problemas metodológicos inherentes al tema, partiendo del examen de algunos de los instrumentos que se han utilizado en algunas universidades y bachilleratos -nacionales y extranjeros- para recabar información de los estudiantes acerca de la actuación de sus profesores.

Posteriormente pasamos a identificar los alcances y las limitaciones que surgen al poner en práctica este tipo de modelo de evaluación del docente. Para ilustrar este panorama nos apoyamos en algunos casos, de instituciones de educación media superior y superior, en donde detectamos que recurren a los alumnos para evaluar a su personal académico.

Para terminar, nos proponemos rescatar aquellos elementos que se deben tener en cuenta para visualizar este modelo como fuente valiosa de la evaluación de profesores y aportar algunas ideas que contribuyan a su mejoramiento.

1. REFLEXION SOBRE LA FUNCION DOCENTE

El objetivo de este capítulo es presentar una reseña sobre los orígenes de la docencia, su evolución, los cuestionamientos que alrededor de ella se han hecho y el surgimiento de funciones nuevas del profesor; así como revisar también, la problemática que lo anterior plantea. Todo este panorama servirá para comprender la complejidad de la evaluación del maestro y dilucidar alternativas viables para abordar dicha problemática.

1.1 REVISION HISTORICA

A lo largo de la historia de la humanidad la familia ha desempeñado un papel preponderante en la sociedad, ocupándose de una serie de funciones vitales para el desarrollo del hombre, a saber: alimenticia, religiosa, jurídica, militar y educativa entre otras. Sin embargo, a medida que la sociedad se va desarrollando y haciendo más compleja, el núcleo familiar resulta incapaz de llevar a cabo todas aquellas funciones asignadas en un principio.

Por esta razón, surge la necesidad de crear otras instituciones sociales que coadyuven al cumplimiento de tales tareas. En este sentido, la función -a la cual nos avocaremos- la educativa, es confiada a particulares poseedores de un cierto saber, los maestros quienes se encargan de transmitir a generaciones jóvenes los elementos culturales de determinada sociedad.(1)

En las civilizaciones antiguas como Mesopotamia y Egipto, los sacerdotes, quienes pertenecían a la clase social superior y se hallaban investidos de un poder considerado hasta divino, eran los maestros por excelencia. En términos generales, la función de estos primeros maestros consistía por una parte en transmitir y conservar tanto la cultura como el poder y status que poseían y por otra, apoyar al imperio en su administración.

Entre las características de la educación de estos pueblos encontramos que la educación ante todo era pragmática; es decir, los conocimientos y la cultura no se perseguían por sí mismos sino que tenían un carácter eminentemente utilitario.(2)

Además la educación era elitista y diferenciada. Los hijos de faraones, funcionarios, militares y nobles aspirantes al sacerdocio aprendían lectura, escritura, nociones de cálculo y astronomía, música y ejercicios físicos.

A nivel superior, la educación estaba restringida. Se dirigía principalmente a sacerdotes, escribanos y funcionarios; los

(1) MAURICIE DEBESSE y GASTON MIALARET. La función docente. p.13

(2) N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI. Historia de la pedagogía. p.22

conocimientos eran más especializados (giraban en torno a medicina, literatura, arquitectura, etc.). Como señalan Debesse y Mialaret, un ejemplo de este tipo de educación se encuentra en las escuelas de escribas, quienes ocupaban los empleos más elevados en la administración del imperio egipcio.

Mientras que en Egipto la docencia se hallaba combinada con otras funciones que llevaban a cabo los sacerdotes y en algunos casos los escribas, en Mesopotamia el maestro (llamado dubsar -escritor de tablillas-) podía ser o no sacerdote y contaba con un ayudante o aprendiz de maestro en período de especialización. Asimismo, existía una especialización para el dubsar acorde con la materia que enseñaba: dubsar nishid (escriba de contar), dubsar zaga (escriba de mensurar) y dubsar ashaga (escriba de medir). (3)

En las culturas china, hindú y persa el papel que realiza el docente es fundamental para la reproducción de la sociedad y su imagen es digna de respeto, admiración y emulación.

Por ejemplo, en China la función del maestro la llevaban a cabo los funcionarios distinguidos quienes por medio de sus enseñanzas transmitían a los jóvenes los contenidos culturales necesarios para mantener la cohesión y tradición de un pueblo eminentemente nacionalista.

En esta cultura oriental, la figura del maestro se equiparaba a una fuente de saber; por tanto se le debía respeto y obediencia. Su enseñanza se caracterizaba por ser memorista, repetitiva y mecánica; este estilo contribuía a conservar el bagaje cultural.

El sistema educativo chino no estaba reglamentado jurídicamente, pero la tradición impuso en él dos niveles: la enseñanza elemental y la superior. Por lo que atañe a la primera, su objetivo principal se encaminaba a mantener las tradiciones y fomentar la unidad nacional. En cambio, el nivel superior buscaba formar funcionarios y mandatarios para el Estado.

De todas las culturas de la antigüedad, China sobresale por ser la primera en implantar los exámenes como un medio de selección. Las pruebas eran escritas y se presentaban ante examinadores (funcionarios) designados por el Estado.

En síntesis, el pueblo chino encontró en la educación una vía importante para mantener su estructura social e identidad nacional.

Una función similar ejerce el maestro en la India, civilización en la cual el sistema de castas sociales es sumamente rígido e inmóvil. Al igual que en la cultura china, la educación coadyuva a restringir el poder para una minoría y a mantener su pureza cultural.

Con respecto al perfil del maestro hindú, podemos apuntar que provenía de las castas privilegiadas - Brahmanes y Chattryas - y

(3) JAMES BOWEN. Historia de la educación occidental. v.I. p.37

gozaba de gran veneración, se caracterizaba por ser dulce y paternal, seguía al pie de la letra las leyes del Manú: uso de la vara sólo si fallaban otros recursos.

En cuanto a los persas "los maestros se escogían entre los ciudadanos más probos y de más de 50 años ".(4) Para la educación del futuro rey se elegían los 4 ciudadanos más distinguidos, a saber: el más sabio, el más justo, el más circunspecto y el más valiente.

Como puede observarse a partir de lo expuesto sobre las civilizaciones antiguas, la figura y función del docente comienza a delinearse y perfilarse como uno de los principales agentes en la evolución de las sociedades. Se convierte en el agente transmisor del bagaje cultural que caracteriza a cada civilización y permite la transmisión y conservación del poder en una minoría social, poder que radicaba, principalmente, en la posesión de cierto saber que iba desde la escritura hasta ritos mágico-religiosos. El maestro se convierte en el guía de cada civilización, colaborando en la socialización y formación del hombre.

Al apreciar el aspecto educativo en la Grecia antigua puede verse que los poemas homéricos ofrecen una idea clara del papel que desempeña el educador en este tiempo. El maestro o preceptor no sólo se enfocaba a las enseñanzas prácticas de la vida cotidiana, sino también se proponía moldear el carácter de su discípulo. Por su parte, el discípulo debía mostrar que era merecedor de haber sido elegido por su maestro.

Durante el florecimiento de la cultura griega, la función docente se halla mejor estructurada.

En primer término, la educación es obligatoria sobretodo en Esparta, donde la educación es principalmente estatal. Esto resulta como consecuencia de una organización política que persigue el ideal de democracia y que utiliza a la educación como medio para formar ciudadanos respetuosos con los dioses, patriotas, bravos y fuertes por el estado y para el estado.(5)

En segundo término, poco a poco se cristaliza un modelo educativo que encuentra su más alta expresión en la Paidéia; ésta puede verse como una concepción pedagógica que persigue una formación integral del griego, con espíritu dualista que cultiva tanto el cuerpo como la mente de los ciudadanos. Es esta concepción la que orienta a la sistematización y estructuración de la educación y el papel del maestro en Grecia.

En relación con lo anterior, se identifican dos tipos de formación: la gimnástica (gimnos, desnudo) y la música (moysike techne, arte de las musas). Asimismo, se encuentran centros específicos donde se recibe dicha formación: la Palestra (palaistra, luchar) y la Didaskaleia (escuela de la instrucción).

La educación sistemática quedó conformada por 3 niveles de enseñanza: primaria o elemental, secundaria y superior.

(4) FRANCISCO LARROYO. Historia de la pedagogía . p.99

(5) Ibidem. p.134

Hacia los 7 años, los padres optaban por enviar a sus hijos a la escuela, la polis sólo supervisa la educación primaria "designa al director de educación del lugar, el gymnasiarkhos, con la colaboración de un delegado o subdirector llamado paidonomos" (6), pero no hay apoyo financiero de su parte (sólo la formación efébrica -para la guerra-corría a cargo del estado). Por lo tanto, son los padres o un príncipe o un ciudadano rico quienes sostienen económicamente la educación.

En el nivel primario, el grammatista -hombre poco ilustrado y retribuido- enseña a leer, escribir y contar imponiendo su autoridad por medio de castigos corporales.

El maestro de enseñanza elemental jamás gozo de gran reputación, se cuenta que "en su descenso al hades el imaginario Menipo se encontró con que en el infierno esta profesión era igualada a un castigo". (7)

Un hecho que la historia recuerda en la cultura helénica, es el que concierne a los pedagogos. Estos con frecuencia eran esclavos y si no, simples servidores. En los primeros tiempos, la misión del pedagogo era llevar al niño a la escuela. Posteriormente, consistió en educar al niño en cuanto a moral y modales, hasta que llegaba a la adolescencia o se encontraba listo para la efebía. Después de un largo período, como veremos más adelante, la palabra pedagogo comenzó a tomar el sentido que todavía conserva, de educador.

Hasta antes de la época de Alejandro Magno, no existía la vinculación entre la educación básica y la superior.

Ante tal problemática, se fundaron planteles con programas de estudios medios entre la escuela primaria y superior. Y el puesto de educador de enseñanza media fue ocupado por el grammatikos, erudito mejor preparado y con mayores emolumentos que el grammatista pero inferior, en formación y capacidad, al filósofo y retórico.

Finalmente, la educación superior se remonta hasta el s. V a.C. cuando aparecen los sofistas (sophistai), maestros ambulantes que enseñan distintas disciplinas como por ejemplo: la retórica (empleo y uso de las palabras) o la logografía (redacción de discursos que sus clientes habían de pronunciar ante tribunales) percibiendo honorarios razonables por sus enseñanzas (de 1/2 dracma a 4). (8)

Sócrates puede considerarse el mejor representante de la sofística.

En el siglo IV, surgen instituciones educativas de tipo superior comparables a nuestras universidades pero bastante elitistas y cerradas, como la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles.

La función del maestro en Grecia, trasciende los límites de la conservación y reproducción de un único saber para coadyuvar en la creación de nuevas expresiones culturales.

Durante los siglos II y III, el centro político y económico del mundo de aquella época se trasladó a Roma.

(6) J. BOWEN. Op. cit. v.I. p.214

(7) Ibidem. p.229

(8) Ibidem. p.133

La mayor contribución del pueblo romano al mundo occidental fue el establecimiento de sólidos fundamentos sobre el orden social, expresados en el Derecho Romano.

En el ámbito educativo, hasta antes del siglo IV, la educación romana era prominentemente doméstica. Los padres y sobre todo la madre se encargaban de brindar una formación moral y práctica a sus hijos. El objetivo de este tipo de educación consistía en convertir al joven en un vir bonus (hombre bueno) que amara a su patria y a sus dioses.

A medida que la vida en Roma se va haciendo más compleja, surgió la necesidad de crear escuelas que ofrecieran una instrucción básica a sus ciudadanos. En el siglo IV se crearon los primeros centros de enseñanza llamados ludi (plural del sustantivo ludus= juego, diversión), en donde ingresaban los niños a los 7 años y terminaban sus estudios a los 12 años. El maestro que trabajaba ahí era el ludi-magister (más adelante litterator) quien enseñaba lectura, escritura y cálculo; socializaba al pequeño y le inculcaba un sentido patriótico.(9)

Cuando se produjo la conquista romana de Grecia (s.II a.C.), una serie de esclavos griegos fueron introducidos en Roma para ser empleados por familias ricas como litteratores y como siervos y acompañantes de los niños (copiando el modelo griego del paidagogos, en latín paedagogus).

En cuanto a la clase pobre, si deseaban enseñanza para sus hijos tenían que mandarlos a la escuela privada con los litteratores.

Al parecer el grado elemental de alfabetización lo poseían muchos ciudadanos y algunos esclavos. La educación romana estaba pensada para los hijos varones; aunque, existen diversas pruebas de instrucción de las mujeres e incluso de maestras.

Ante la rápida difusión del modelo educativo griego, surgen algunos pensadores romanos que se preocupan por preservar en la medida de lo posible la pureza del estilo romano; entre ellos se destacan Catón y Cicerón. Este último opina que "el producto final del proceso educativo lo constituye el orador, cuya gran dualidad distintiva consiste en una erudición paralela al desarrollo de un sentido ético que le denomina Humanitas (concepto equiparado hasta cierto grado al griego Paideia)".(10)

En términos generales, la educación formal romana comprendía cuatro etapas: la noción de la lecto-escritura, estudios gramaticales y literarios, el servicio militar y enseñanza superior.

Como ya se apuntó anteriormente, la educación primaria estaba a cargo del ludi-magister o litterator quien era poco apreciado debido a su precaria formación y modesta retribución.

Teóricamente, a los 12 años el niño pasaba del Ludus a la escuela del grammaticus (grammatikos en griego). Este maestro poseía

(9) F. LARROYO. Op. cit. p. 86

(10) J. BOWEN. Historia de la educación occidental. v.II. p.251

un rango mayor que el litterator tanto en conocimientos como en salario. Argumentándose que "el grammatikus es aquél que domina perfectamente el tema, mientras que el litterator es sólo medio experto". (11)

El contenido de esta segunda enseñanza no era igual en todos estos centros; sin embargo, giró alrededor de estudios verbales y especialmente sobre temas gramaticales literarios de autores particularmente latinos.

En el s.I a.C. la duración del aprendizaje militar informal (tirocinium) se acortó y decayó hasta ser convertida en una ceremonia.

La última etapa de la educación formal se da en la escuela de retórica dirigida por el magister discendi, a la cual asistía una minoría. Aquí se impartía declamación y oratoria.

A medida que el imperio romano se fue consolidando, hubo un apoyo más notorio en materia educativa. Para ejemplificar ésto, señalaremos algunos decretos que coadyuvaron al mejoramiento de la enseñanza.

El emperador Antonio Pío (8-161) decretó que las ciudades pagasen los salarios de los maestros y se les concediesen privilegios. En caso de que no pudiesen hacerlo el tesoro imperial les facilitaría los fondos precisos.

En el año 74, el emperador Vespasiano libraba a los maestros de las obligaciones municipales y específicamente de los tributos y de la obligación de alojamiento de tropa. Así mismo, fue el primero en fijar un salario regular de 100 mil sestercios para los maestros latinos y griegos de la retórica, pagados del fisco imperial.

A pesar del mejoramiento de las condiciones de trabajo del maestro y de concederle mayor importancia a su labor social, existían muchos pensadores ilustres que continuaban subestimando la actividad docente. Así Petronio escribía "los maestros actuales no valen ni un céntimo". (12)

Al consolidarse el cristianismo como religión oficial del estado con el obispo de Roma como pontífice máximus (s.IV), el ideal educativo se perfila hacia la formación del hombre nuevo y espiritual.

El medio para lograr este objetivo era tomar como modelo a Jesús e imitarlo para conseguir la ansiada salvación del alma.

La Iglesia se eleva como la institución indicada para controlar la enseñanza, haciendo de la educación una obra de misericordia: "enseñar al que no sabe, gratis lo recibisteis, dadlo gratis". (13) De aquí que la tarea del docente comience a tener una connotación de misión y apostolado.

En términos generales, el maestro de esta época (en su mayoría clérigo) se caracterizaba por ser un intermediario divino cuya tarea era, como señala San Agustín, hacer explícita la verdad presente tanto en el alumno como en el maestro. "Sólo hay un maestro, el

(11) Ibidem. p.261

(12) F. LARROYO. Op cit. p.282

(13) Ibidem. p.224

maestro del interior que es la verdad misma o sea Dios, Cristo".(14)

Así mismo, el objetivo principal del maestro -básicamente de enseñanza elemental- era transmitir la doctrina cristiana vía la enseñanza de la lecto-escritura y preparar a los futuros eclesíasticos. Paralelamente, los monjes recluidos en monasterios eran guardianes de cultura; esto es, se dedicaban a recopilar gran número de manuscritos, los cuales eran guardados en las bibliotecas de estos recintos.

También hay algunos maestros (monjes) que brindan asesoramiento en cuestiones educativas a los gobernantes. El caso más sobresaliente lo es Acuino (735-804), monje inglés asesor de la política educativa de Carlomagno.

Como afirman Abbagnano y Visalberghi, cada sociedad desarrolla las formas educativas que requiere y la sociedad feudal con una economía pobre, fundamentada en el trueque y de estructura política feudal desarrolla sistemas educativos contrastantes entre sí. Por una parte, mantiene sencillas formas de aprendizaje para los trabajadores manuales y artesanos en los gremios. La educación impartida en estos centros era de carácter técnico, industrial y comercial, estaba dirigida por el maestro (dueño del gremio) quien a su vez, enseñaba a sus ayudantes (aprendices) los secretos de su oficio. El lema era: "aprender haciendo".

Por otra parte, la educación impartida a los señores nobles se caracterizó por ser estética y enseñar el uso de las armas y las reglas de la vida cortés. Esta educación se denominó caballeresca. Los maestros eran los propios caballeros quienes con su imagen y forma de vida daban ejemplo a los jóvenes nobles para ser imitados.

Es de llamar la atención que las mujeres nobles recibían educación en algunos monasterios y a diferencia de los caballeros sabían por lo menos leer y escribir.

A partir del s.XII y debido al incremento en el número de profesores y estudiantes se formaron comunidades de profesores con vistas a defender sus intereses y la disciplina de los estudios.

Así el término universidad se comenzó a aplicar por antonomasia a las universidades de profesores y estudiantes con lo que se pasa de la escuela catedralicia (dependiente de la Iglesia) a la universidad como institución autónoma. No obstante, cada universidad se distingue por la autoridad que la crea o reconoce: el Papa, el Emperador o ambos.

Los privilegios de los que goza el maestro y los estudiantes son: recibir una licencia o derecho que reconoce a sus graduados de enseñar en todas partes, exención del servicio de armas, no pagar impuestos y contribuciones y fuero académico.

Las ramas del saber que se enseñaban en la universidad eran : teología, derecho, medicina y filosofía. La función del maestro universitario se limitaba a una actuación intelectualista y verbalista. El maestro no comunica su ciencia al discípulo, sino que ayuda a éste a formar dentro de sí una ciencia análoga a la del

(14) N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI. Op. cit. p.148

maestro.

El movimiento humanista, no sólo ocasionó una revaloración del hombre y sus potencialidades -reflejándose, entre otras cosas, en una mayor libertad de expresión cultural- sino además, da paso a una larga batalla de índole político-religiosa.

En el terreno educativo se van dando importantes cambios como: una progresiva secularización de la enseñanza, proliferación de escuelas y con ello la idea de educación para las masas y el principio de controvertidas teorizaciones sobre el fenómeno educativo.

Durante el s.XVI la educación es vista como un proceso social importante, Lutero y Erasmo comparten la idea de que la propagación y conservación de creencias religiosas y la lealtad política pueden ser controladas por la escuela y sus métodos educativos. (15) De tal manera, la misión del maestro consiste en salvaguardar las convicciones político-religiosas por medio de sus enseñanzas; así como también, luchar por la permanencia de la Iglesia como poder supremo tal es el caso de los maestros jesuitas, o subordinarse a la Corona, como los maestros anglicanos lo hicieron en el reinado de Enrique VIII e Isabel I.

Aunado a lo anterior, la influencia del florecimiento del comercio y el progreso de la urbanización europea propiciaron la concepción de que la educación ya no podía ser un privilegio de una minoría como lo había sido en la Edad Media. Ahora, surgía la necesidad de una educación sistemática que llegara a toda la población. No sólo se nota un intento por incrementar el número de centros de enseñanza -particularmente a nivel elemental y secundario-, sino además el saber se vuelve más accesible y transportable gracias a la invención de la imprenta. El libro de texto se convierte en un material didáctico importante para el maestro; debido a que transmite las afirmaciones verbales de éste a la mente del alumno. Los libros de texto comúnmente usados fueron: "La Gramática" de Lily o "Las instituciones" de Nebrija.

Durante la contrarreforma se crearon los colegios jesuitas que rivalizaron con las escuelas inglesas y alemanas. Dichos colegios llegaron a ser un instrumento clave en la política educativa católica de toda Europa. El maestro de esta época se concibe como poseedor de un saber absoluto cuyo receptáculo son sus alumnos quienes memorizan y repiten mecánicamente sus enseñanzas. Además de dedicarse a la docencia, el clérigo tenía que supervisar la escuela, nombrar ayudantes y cuidar de la biblioteca de la catedral.

A lo largo del período denominado Ilustración -movimiento intelectual que preconizaba el racionalismo y el utilitarismo del conocimiento-, se produjeron una serie de movimientos de reflexión en torno al campo de la educación que señalaron las carencias y deficiencias de la práctica educativa y propusieron alternativas para subsanarlas.

(15) J. BOWEN. Historia de la educación occidental. v.III. p.31

Uno de los primeros pensadores críticos fue Rabelais quien señaló que la educación francesa sólo se remitía a la memorización de las glosas y textos, por lo que abogó por una educación real y práctica. Su contemporáneo Montaigne, afirmaba que el arte de saber vivir debía constituir la finalidad de la enseñanza y sostenía que el alumno vive lo que aprende y por lo tanto aprende lo que vive.

Más adelante W. Ratke fue el primero en usar el término didáctico para designar al investigador que estudia los principios y las reglas de enseñanza; en cuanto al papel del maestro, opina que éste debe remitirse únicamente a enseñar a sus alumnos, la coacción pertenece a otro funcionario.

Otro notable pensador de la época fue Comenio quien con su obra Didáctica Magna concretiza toda su doctrina educativa. Para él "la enseñanza debe ser rápida, agradable y perfecta". (16)

A pesar de los valiosos cuestionamientos a los que someten a la educación de su tiempo, las aportaciones de los pensadores mencionados no tienen aplicaciones inmediatas y más bien sus alternativas son consideradas utópicas.

En este mismo periodo también se crean instituciones de enseñanza superior alternas a la universidad. Dichos centros son asociaciones voluntarias (sin permisos legales o del estado) integradas por aficionados a las ciencias y artes. Estas academias se avocan tanto a promover la formación humanística como científica. Entre las más destacadas se encuentran: La Academia Platónica en Italia, La Academie de Poesie et Musique en Francia y en Inglaterra la Royal Society.

Se puede afirmar que las ciencias se desarrollaron casi por completo fuera de las universidades (estancadas en la escolástica) a excepción de la universidad italiana de Padua donde coexistían la Academia y la Universidad, ya que sus profesores estaban vinculados con las Academias.

Para el s. XVIII, la preocupación por la educación básica de las clases populares cobra nuevamente interés. La respuesta católica a este problema es la fundación de congregaciones de enseñanza. Las órdenes religiosas de los Franciscanos, Dominicos, Lasallistas y Ursulinas, entre otras, ofrecían educación caritativamente a la clase trabajadora. Así mismo, formaron parte de las misiones que evangelizaron a los pobladores del Nuevo Mundo.

Los protestantes y el estado también implantaron medidas para la escolarización de la población. Para ilustrar lo anterior en Inglaterra se crearon escuelas de beneficencia. El perfil del maestro que se requería para este tipo de escuelas era que fuera miembro de la iglesia Anglicana, de buena familia, buen carácter y sobriedad y que tuviera talento para enseñar. (17) El contenido de su enseñanza abarcaba la lecto-escritura y religión. Sin embargo, este tipo de preparación no satisfacía las necesidades de formación de una clase obrera incipiente y en plena expansión; así que se comenzó a pensar en una instrucción con un componente mínimo laboral.

(16) F. LARROYO. Op.cit. p.365

(17) JAMES BOWEN. Op.cit. v.III . p.198

A mediados del s.XVIII, se produjeron en Occidente una serie de revoluciones: industrial, social y política que, entre otras cosas, desencadenaron transformaciones en el ámbito educativo como un creciente interés y participación de los gobiernos en esta materia y la formulación de nuevas concepciones del hombre y la sociedad, que reemplazaron las creencias convencionales ofreciendo alternativas polémicas y retadoras con posibilidades de desarrollo a futuro.

Una de las principales figuras que influyó en la práctica educativa de las últimas décadas del s.XVIII y aún más en el siglo XIX fue el naturista J.J.Rousseau.

De acuerdo con los planteamientos de este educador, el tutor "debe esperar con alegre confianza la marcha natural de la educación e intervenir lo menos posible en el proceso de la formación (de su pupilo)".(18) La experiencia del alumno debe sustituir el mandato imperativo del maestro.

La influencia rousseauiniana se dejó sentir en otros educadores como J.Pestalozzi quien construyó su concepción educativa a partir de la experiencia directa; es decir, enseñando a niños en la escuela generalmente en circunstancias desfavorables.

Desde la concepción educativa de Pestalozzi, el maestro debía fungir como un supervisor continuo y benévolo puesto que la meta es la autonomía moral e intelectual del alumno, éste debe ser agente de su aprendizaje; esto es "dejad que el niño sea no sólo objeto de acción sino agente de su propia educación interior".(19)

J.Herbart realiza un desarrollo de la educación como empresa primordialmente moral que arranca de la posición de Rousseau y Kant pero en contra de ellos. Su trabajo intelectual lo lleva a cabo en la universidad donde colabora en un curso de preparación para maestros llamado Seminario Pedagógico. Herbart pensaba que la instrucción era mucho más que dar información; sin embargo, continua dando mucho énfasis al ámbito intelectual del alumno. Señala que "el maestro debía provocar un interés múltiple a fin de conseguir una estructuración lo más completa posible de la mente en el cultivo de la virtud".(20)

El s.XIX se caracterizó por un conflicto entre la defensa de los privilegios por parte de la clase ascendiente de la burguesía y los programas inspirados por liberales con disposición para la escolarización de masas.

El método de instrucción mutua de Lancaster, es uno de los principales programas creados para la educación de masas. Este método consistía en utilizar a los niños más aventajados, de la clase, como maestros o monitores para instruir a los demás. La clase llegó a tener hasta 800 alumnos (hombres) y 200 mujeres en 1805.

(18) F. LARROYO. Op. cit. p.432

(19) J. BOWEN. Op. cit. v.III. p.302

(20) Ibidem. p.310

Sólo se enseñaba a leer, escribir y algo de aritmética incluyendo costura para las niñas.

Cada monitor tenía a su cargo una fila de 10 niños. Una de las innovaciones fue usar premios y recompensas para estimular el trabajo tanto del monitor como del alumno.

A pesar del éxito que la escuela mutua tuvo en Europa y más adelante en América, no dejaba de ser un medio que preparaba y disciplinaba al futuro obrero fabril.

Reacciones en contra de este tipo de sistema de enseñanza no se hicieron esperar. Por un lado, la Iglesia -específicamente la Anglicana- argumentó que sólo ella tenía el privilegio y la función de educar al pueblo adecuadamente. Por lo tanto, fundó una asociación para la educación de los pobres según los principios de la Iglesia establecida que rivalizó con la escuela Lancasteriana. Por otro lado, resaltó el pensamiento educativo de Froebel quien propuso la doctrina del juego como principal medio para que el niño construyera su realidad. Así mismo, elaboró material didáctico para que el niño comenzara a conocer su mundo y la naturaleza que le rodeaba. Además creó una institución llamada Kindergarten la cual proporcionaba una educación mediante la cual el hombre veía la naturaleza como un sistema completo, integrado y con un fin determinado del que él mismo forma parte.

A pesar de que las ideas de Froebel se expandieron al norte de Europa e Inglaterra y de la construcción en los Estados Unidos de un colegio para la formación de maestros de acuerdo con la doctrina de este pensador, la educación para las masas continuaba caracterizándose por ser mínima y barata.

El hecho de una escolarización masiva demandó a su vez la preparación masiva de maestros. Preocupándose más por la cantidad que por la calidad del enseñante.

La necesidad de un número mayor de docentes influyó positivamente en la educación de la mujer, ya que después de la carrera de enfermera, la de maestra estaba al alcance del sexo femenino. Así en 1843, las institutrices inglesas que trabajaban en casas privadas se organizaron y fundaron una institución benéfica para costear su preparación hacia la profesionalización de la enseñanza. Y en 1848, se fundó la primera institución dirigida a preparar maestras: el "Queens's College" de Inglaterra.

A fines del s.XIX, se inicia un movimiento en contra de la educación memorista y verbalista dada a la sociedad capitalista.

Esta corriente llamada "Progresista" se oponía a la enseñanza didáctica repartidora de conocimiento, libresca y mecanicista como si todos los alumnos procedieran de un mismo molde.

Este movimiento, encabezado por M. Montessori, W. James, J. Dewey, Claparède, Decroly, entre otros, proponía el desarrollo del niño en un clima de libertad utilizando métodos educativos activos, próximos a la vida del alumno y a sus necesidades.

El maestro autoritario que utilizaba la vara para controlar a sus alumnos, era substituido por el guía benevolente que tendría que conocer a sus alumnos para poder ayudarlos a formar su espíritu y personalidad.

De acuerdo con Hellen Key, la función del maestro no debía centrarse en hacer aprender y transmitir un saber apropiado para asegurar "el éxito social" de los jóvenes. Sino que debía tratar de despertar la mente del niño en contacto con las cosas que hace.

En instituciones docentes, de carácter privado generalmente, se aplicó este enfoque como por ejemplo : Ecole de Roches, New Schools Landserchiehungsheire; sin embargo, para 1950 este movimiento perdió su atractivo y fuerza, dado que no alcanzó a la masa de enseñantes ni a los medios populares sobre todo por su alto costo.

Durante los últimos años de la década de los 40's y de los 50's la escuela y los maestros soviéticos comenzaron a desempeñar una nueva función de tipo ideológico. Esta fue el promover la solidaridad entre los pueblos socialistas y la autoridad de la voluntad colectiva; así como ser un agente para superar al capitalismo. Este objetivo parecía cumplirse cuando el Sputnik soviético superó a la ciencia norteamericana y se convirtió en otro motivo más para criticar y abandonar la corriente del Progresismo.

A principios de los años sesenta surgió el concepto de educación como inversión. Traduciéndose esto en destinar más presupuesto e innovaciones en la educación. De acuerdo con esta postura, la educación sería un medio de usar las capacidades de las personas de modo más productivo.

Sin embargo, las expectativas se vieron frustradas, al reconocer que iba en aumento la sobrepoblación, la miseria, el analfabetismo entre otras cosas. Esto ocasionó revueltas de tipo político y social. Las instituciones educativas como las universidades con sus alumnos y maestros iniciarían una nueva faceta que denominarían concientización social y lucha por una renovación y cambio social.

Estos movimientos estudiantiles, consternaron a la sociedad conservadora e indicaron una falla en la escuela y en el personal docente. "De hecho los gobiernos afirmaban que las protestas estudiantiles eran totalmente extrañas al carácter de la educación y que los estudiantes debían desistir de usar las escuelas y universidades como locales para luchar ... y devolverles su propio papel de estudio académico". (21)

Al mismo tiempo, se inició una corriente de pensadores educativos radicales que criticaron severamente la educación tradicional, entre ellos sobresalen Paulo Freire, Paul Goodman, Ivan Illich, John Holt y Kozel quienes estaban en contra de la línea de desarrollo occidental (materialismo, división de clases, desigualdad, deshumanización de las masas, etc.).

Consideraban que la alienación es la causa suprema de los problemas humanos e identificaban a la escuela como su agente causante, principalmente porque crea un divorcio entre aprender y vivir. Todos resaltaban la posición extrema de que la escuela debía desaparecer o sufrir una modificación radical.

(21) Ibidem. p. 669

Para Illich, el concepto de maestro debería ser sustituido por el de educador, ya que el primero tiene una connotación autoritaria y centrada en el sujeto. También, la función que realiza el maestro debería consistir en ayudar al individuo para que pudiera satisfacer su necesidad de aprender y consiguiera realizar las tareas de aprendizaje iniciadas por él mismo.

Estas posiciones radicales, se vieron superadas por dos propuestas, una es la contraofensiva conservadora que resalta los valores permanentes de las prácticas establecidas, la otra, está representada por teóricos sociales y sociólogos que aprecian la naturaleza cambiante de la sociedad y proponen posibles formas de adaptación institucional.

A pesar de todas las críticas que se le han hecho al sistema educativo, "la masa docente no ha variado profundamente sus habilidades didácticas" (22) y mientras surgen nuevas funciones para el docente, sin estar realmente consciente de esto en muchas ocasiones, su tarea continúa siendo polémica*.

(22) MAURICE DEBESSE Y GASTON MIALARET. Op. cit. p.13

* Ver "Cuadro de la Función Docente" en Anexo 1

1.2 DEFINICION

De la reflexión del papel que el maestro ha desempeñado a lo largo de la historia se desprenden dos aspectos importantes; primero, su función ha adquirido distintos matices y características a lo largo de la historia, en segundo término, los crecientes avances en la construcción y desarrollo de la disciplina pedagógica han suscitado modificaciones en la labor docente. Así, la evolución de la tarea del maestro se ha caracterizado por ser cada vez más compleja y polifacética.

Sin embargo, a pesar de que la práctica docente no sea uniforme y varíe de acuerdo al espacio y tiempo donde se ubique, podemos encontrar ciertos rasgos esenciales que permiten delimitar la figura del maestro y las cuestiones implicadas en su actividad.

Ante todo, el maestro lleva a cabo una tarea importante y trascendental para la sociedad, debido a que tiene como misión formar a las nuevas generaciones. En este sentido, busca cultivar el desarrollo integral del alumno mediante la transmisión de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y el fomento de actitudes.

De lo anterior, podemos destacar que la enseñanza implica una profesión dedicada al servicio social que llega a vincularse hasta con la idea de crear un mundo mejor.

Pasando a otro punto, el maestro es aquél que "está preparado y habilitado [por un contrato] para estimular, reforzar y controlar el aprendizaje ajeno". (23)

De la anterior definición podemos señalar dos elementos constantes que aparecen en la conceptualización del docente. En primer lugar, el docente es aquél que ejerce la enseñanza como una profesión. Esto implica dotarle de una formación profesional y pedagógica así como situar su actividad docente dentro de un marco jurídico; en segundo lugar, resaltar que el principal objetivo de la tarea docente es promover el aprendizaje en sus alumnos.

En relación con este último J. McNeil y J. Popham opinan que "el maestro es una persona comprometida en proceso interactivo con uno o más estudiantes con el propósito de efectuar un cambio en esos estudiantes" (24), tendríamos que agregar a esto que, la modificación que intenta realizar el educador no se enfoca exclusivamente a la esfera cognitiva del educando sino también abarca los ámbitos motriz y actitudinal.

Por otra parte, es necesario subrayar que el ser maestro no sólo implica una interacción con los alumnos sino también un trabajo previo de planeación y uno posterior de evaluación. Esto es, el docente tiene que prever, seleccionar y organizar objetivos, contenidos, métodos y técnicas, entre otros elementos, antes de interactuar con sus pupilos; después de esta etapa, tiene que analizar los resultados obtenidos para

(23) GRAZIELLA BALLANTI. El comportamiento docente. p.29

(24) J. MCNEIL y J. POPHAM. The assessment of teacher competence. p.219

orientar nuevamente su práctica educativa.

Otra característica que menciona Van Der Maren sobre el maestro es que a pesar de que el docente goza de cierta libertad para desempeñar su trabajo; no puede pasarse por alto que forma parte de una determinada institución escolar donde prevalecen políticas, reglamentos, programas, recursos, entre otras variables, lo cual influye en mayor o en menor grado en su práctica educativa.

Asimismo, aunque el maestro, por lo general, no interviene en el diseño del currículo y en el establecimiento de las metas que persigue la institución para la que trabaja; se encarga de interpretar y hacer operativas las metas propuestas. Por ejemplo, el contenido que el docente enseña es sistematizado e interpretado desde su particular postura, a su vez, tiene la posibilidad de seleccionar el material didáctico que utilizará y la manera de abordarlo.

Finalmente, al analizar lo que significa ser maestro debemos tener presente que es un profesional cuya labor depende en gran medida de las condiciones, materiales e institucionales, en las que trabaja. Y que es un sujeto que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente a las exigencias concretas que se le presentan en su labor cotidiana. (25)

(25) ELSIE ROCKWELL. Ser maestro estudios sobre el comportamiento docente. p.9

1.3 FUNCIONES

Al analizar la evolución de la práctica docente, podemos identificar una serie de tareas que lleva a cabo el profesor cotidianamente:

a) Planeación: El maestro se encarga de sistematizar y presentar con claridad la materia de estudio. Para ello define los objetivos (específicos y generales), propone métodos de trabajo, delimita las tareas y los medios de participación de los alumnos, así como el ritmo y la lógica que seguirá su clase.

b) Instrucción: La tarea del profesor consiste en transmitir parte de los conocimientos que ha generado la humanidad, pero además incluye elaborar estrategias que desarrollen ciertas habilidades psico-motrices (por ejemplo el manejo del microscopio) y fomentar determinadas actitudes en los alumnos (por ejemplo desarrollar una actitud crítica).

c) Estimulación: El docente trata de colocar a sus alumnos en situaciones que les inciten a aprender de acuerdo a sus necesidades e intereses y a su propio ritmo.

El objetivo principal de esta función es dar un impulso que fomente la curiosidad de los alumnos, que origine reacciones, que haga nacer ideas y desencadene un descubrimiento activo.

d) Supervisión: El maestro -como un facilitador del aprendizaje- observa, revisa y critica el trabajo realizado por sus alumnos. Identifica los errores cometidos, aclara las dudas y propone nuevas formas para la adquisición del conocimiento.

e) Evaluación: El maestro busca medios para verificar la eficacia de su enseñanza; esto es, puede medir y valorar las diferencias que hay entre lo que el ha enseñado y lo que se ha comprendido y asimilado, tanto a nivel grupal como individualmente.

No obstante lo anterior, en las últimas décadas se ha cuestionado e intentado modificar las tareas típicas que el docente ha llevado a cabo, así como también se le han adjudicado nuevos papeles tan importantes como la propia tarea instructiva.

Antes de describir estas nuevas funciones, señalaremos los principales factores que han originado modificaciones en el quehacer docente.

En primer lugar, la evolución misma de la sociedad impone retos cada vez más grandes a la educación, entre ellos podemos mencionar los siguientes: utilizar a la educación como uno de los factores que contribuyan al desarrollo de la nación así como un detonador necesario en la transformación de la sociedad; además, ser capaz de atender a un mayor sector de la población y proporcionarles una formación de alta calidad.

En segundo término, el creciente avance en la construcción de la disciplina pedagógica, tanto en su ámbito teórico como práctico, modifica indudablemente la práctica educativa. Por ejemplo, la gran sistematización del conocimiento, las nuevas metodologías, la aplicación de la computadora en el terreno educativo ocasionan cambios en la labor del maestro.

Por último, es innegable la importancia concedida a la institución escolar en la sociedad; a partir de esta premisa, se le concibe como uno de los medios para ascender de status social, incrementar la igualdad de oportunidades, reducir inadaptaciones, apoyar en la construcción de la personalidad del escolar, etc.

Debido a la conjunción de dichos factores, el papel del maestro adquiere ciertos matices y se le encauza hacia la satisfacción de nuevas necesidades. Veamos algunas de ellas:

a) Orientación: Hoy en día, se le ha asignado al maestro una función terapéutica mediante la cual contribuya a la construcción de la personalidad del alumno y favorezca la integración de este en la vida escolar, social y profesional.

Para esto, el docente tiene dos caminos a escoger, por un lado, capacitarse para asumir nuevos papeles como el de psicólogo, terapeuta escolar y sociólogo y por otro lado, colaborar con dichos especialistas en un trabajo interdisciplinario.*

b) Investigación: Actualmente, se preconiza una vinculación entre docencia e investigación. Se plantea la necesidad de que el maestro fundamente y oriente su labor educativa a la luz de un conocimiento científico.

c) Enseñanza por equipos: Con este enfoque se pasa de un trabajo independiente de los maestros a estructuras de interdependencia y a la conformación de equipos de trabajo interdisciplinario.

En síntesis, podemos señalar tres aspectos importantes acerca de la función del maestro:

1. El docente es un elemento eje del sistema educativo ; sin embargo, su función no se da en forma aislada sino interactúa con otros componentes (estudiantes, dirección,

*El caso de la escuela experimental de Málmo Suecia representa un ejemplo de esta opción. Para mayor información de este caso véase en A.L. HYRE y R.M. McClURE. La función del docente. p.38

escuela, tecnología, etc.) que también conforman el sistema educativo y con factores socio-económicos, políticos y culturales que contribuyen a la aparición de ciertas características y matices de la función del docente.

2. La labor del maestro se caracteriza por ser compleja y polifacética; en la medida en que consideramos los diversos papeles que paulatinamente se le han adjudicado al profesor (formador, asesor, animador, evaluador, orientador, investigador, entre otros).

3. La modernización de la sociedad, el desarrollo de la disciplina pedagógica y la gran importancia que las sociedades actuales conceden a la institución escolar han ocasionado que, hoy en día, la función del maestro sea objeto de diversas transformaciones que le permitan dar respuesta a las nuevas necesidades que plantea una sociedad moderna.

1.4 PROBLEMATICA

A partir de la década de los años 50's, han tenido lugar cambios vertiginosos en todos los países. Estos cambios obedecen tanto a avances científico-tecnológicos como a revoluciones en materia social, económica y política. Como resultado se exige que la institución escolar de una respuesta satisfactoria a los nuevos requerimientos del contexto en que se halla inmersa. Dos ejemplos ilustran lo anterior: primero, dadas las nuevas condiciones sociales se necesita una población más instruida; por lo tanto, la escuela tiene que transformarse de un centro reservado para una élite a uno que sirva para la mayoría. Pero, hasta el momento se ha observado una incapacidad por parte del sistema educativo para absorber toda la demanda.

Segundo, utilizar el sistema educativo como un medio para el desarrollo nacional. Sin embargo, existen ciertos aspectos que dificultan lo anterior:

a) No siempre concuerda el tipo de educación que necesita el país para su desarrollo con el tipo de formación futura al que aspira la población.

b) La demanda social de educación (el número de estudiantes que intentan ingresar a la escuela , permanecer o avanzar en ella) tiene un crecimiento mayor que los requerimientos de mano de obra; por consiguiente hay desempleo y/o subempleo de los educandos.

c) El sistema educativo no está proporcionando la formación adecuada para que sus productos sean absorbidos por la sociedad.

De lo anterior puede deducirse que pese a que el sistema educativo también se ha desarrollado y ha experimentado cambios, éstos se dan con menor rapidez y por consiguiente se adapta con demasiada lentitud al rápido compás de los acontecimientos sociales.

Por otra parte, la sociedad moderna además de demandar a la escuela la satisfacción de nuevas necesidades, le ha delegado ciertas tareas que tradicionalmente la institución escolar no desempeñaba. Citemos algunos ejemplos: disminuir la desigualdad educativa que es generada por la sociedad y por el propio sistema educativo; brindar un apoyo terapéutico a los estudiantes inadaptados para reintegrarlos a la vida escolar, social y profesional, entre otros.

En resumen podemos decir que la educación atraviesa por una aguda crisis, la cual es producto de múltiples factores entre los cuales destacan los siguientes: el fuerte incremento de las aspiraciones de la

población en cuestión educativa, la falta de recursos financieros y humanos, la inercia inherente a los sistemas educativos que ha ocasionado una lenta adaptación del aparato educativo a las nuevas condiciones socio-económicas de su entorno y la inercia propia de la sociedad que no le ha permitido usar efectivamente a la educación como un medio de desarrollo nacional.

Asimismo, hemos señalado algunos de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo de los que actualmente se encuentran : la discrepancia entre la demanda social de educación y las necesidades sociales de educación, la formación deficiente de los egresados del sistema educativo, la dificultad para cumplir eficazmente funciones que en un principio no eran propias de la institución educativa.

Por último, es evidente que para poder superar la crisis en la que está inmersa la educación es necesario que se den ajustes y adaptaciones tanto por parte del sistema educativo como por la misma sociedad.

En seguida nos enfocaremos a señalar en que sentidos lo anteriormente planteado ha afectado al docente:

a) Formación del maestro. En este aspecto deben cuidarse tanto la preparación (conocimientos, habilidades y actitudes) que el maestro tiene en su propia área profesional, como la formación pedagógica adecuada que le permita conceptualizar y practicar la tarea docente con rigor profesional.

Walter Beggs señala 3 capacidades importantes que deben ser desarrolladas en el docente (26):

+ Capacidad de síntesis. El maestro debe ser capaz de observar todos aquellos elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Luego reunirlos en un patrón común y por último elaborar un plan de ejecución para lograr una acción equilibrada.

+ Capacidad de coordinación. En este aspecto, el maestro debe preocuparse por mantener la armonía general del proceso enseñanza-aprendizaje.

+ Capacidad de actuar como catalizador. Aquí el aprendizaje se equipara a la gran obra teatral y el aprovechamiento del alumno al gran triunfo. De este modo, la figura del maestro interviene en la representación para acelerar o disminuir una reacción; en otras ocasiones permanecer a un lado como espectador para observar mejor o para proyectar los resultados en planes futuros.

b) Capacitación y actualización. El desarrollo de la ciencia y la tecnología y por consecuencia la rápida caducidad del conocimiento obligan al sistema educativo a actualizar sus cuadros académicos. No

sólo se trata de formar profesores que conozcan y actualicen su área específica del conocimiento, sino también que se tome en cuenta los avances en la disciplina pedagógica para su preparación y actualización. Lo cual implica un proceso permanente de superación en el área socio-pedagógica, psico-pedagógica y didáctica.

d) Participación de los docentes. Actualmente, se ha incrementado el derecho del maestro a participar personalmente o a través de un cuerpo que lo represente en el mejoramiento de procesos y estructuras.

La realización fructífera de las distintas innovaciones que en materia educativa se emprendan, dependen en gran medida de la capacidad del maestro para comprometerse lo suficiente y vencer su resistencia natural al cambio.

Finalmente, no hay que olvidar que para que el docente pueda hacer frente a las nuevas condiciones sociales y pueda desempeñar eficazmente su función; es indispensable que se le apoye y proporcione los recursos necesarios para cumplir con su labor.

2. EVALUACION DEL DOCENTE

Este capítulo presenta una reflexión de la situación actual de la evaluación del maestro, a fin de apreciar el significado e importancia que cobra este proceso en nuestros días. Así mismo, se exponen los diferentes modelos que se han elaborado para el caso destacando avances y limitantes de orden teórico y metodológico que se presentan en cada uno de ellos.

2.1 SIGNIFICADO E IMPORTANCIA ACTUAL

Nuestra época impone hoy a las naciones contar con sistemas educativos con un nivel satisfactorio de calidad. Como señala Luis Garibay Gutiérrez "sólo un sistema educativo bueno y eficiente, puede proporcionar a su sociedad la base intelectual necesaria... para nutrir su cultura, escoger sus valores y normas morales, inventar o adaptar sus bienes y servicios, manejar su información y organizar y hacer funcionar las instituciones sociales y económicas de su sistema productivo". (27)

En este sentido, no puede ponerse en duda la necesidad de realizar una reflexión formal y evaluación del sistema educativo, que proporcione la información necesaria para sentar las bases objetivas que permitan perfeccionarlo o modificarlo.

En este marco, la evaluación del profesor se apunta como un proceso de inestimable valor en la medida en que es necesario para valorar los alcances de la práctica docente y contribuir a mejorarla constantemente.

Cuando hablamos de la evaluación del maestro, nos referimos al proceso integral y sistemático por medio del cual se recoge información sobre la formación, experiencia y actuación del docente, para juzgar estos aspectos.

A partir de este concepto de evaluación se desprenden dos observaciones. Primera, se dice que es un proceso integral y sistemático, debido a que la evaluación del docente no debe ser un hecho aislado; sino una actividad o una serie de actividades planeadas que respondan a intenciones claras y explícitas. En segundo lugar, en los últimos años la evaluación se ha aplicado como un medio que proporciona información para la toma de ciertas decisiones -administrativas y académicas -(28). Esta interpretación ha provocado que la evaluación pase del hecho de emitir un juicio por sí sólo -bueno/malo, efectivo/inefectivo- al de dotar a la persona indicada -inspector, director, administrador- con información confiable para que tome decisiones sobre su personal docente.

(27) LUIS GARIBAY. Evaluación de la eficiencia interna y... p.30

(28) J. McNEIL y J. POPHAM. Op. cit. p.229

Lo anterior conlleva innumerables cuestionamientos como los siguientes: ¿Qué aspectos se deben evaluar del maestro?, ¿Cuál es el mejor criterio a adoptar?, ¿Qué procedimientos e instrumentos hay que utilizar?, ¿Quién debe evaluar al maestro?

Sin embargo, antes de profundizar en la discusión de dichas interrogantes, consideramos necesario tener presente los diversos propósitos que se persiguen al evaluar al maestro.

La evaluación del profesor coadyuva a la toma de decisiones administrativas acerca del personal docente. De esta manera, la institución educativa puede contar con argumentos fundamentados para seleccionar y contratar, así como también promover o despedir a los profesores de acuerdo con criterios basados en información confiable fruto de la evaluación.

Otro objetivo que persigue este tipo de evaluación es brindar datos válidos y útiles que contribuyan a la optimización de la práctica docente; es decir, destacar anomalías que impidan una enseñanza eficaz. Además, los resultados de esta evaluación pueden servir para orientar y fundamentar la formación de futuros maestros.

Finalmente, puede servir como una fuente de información que señale las áreas cognitiva, actitudinal o motriz en las cuales el docente tiene que capacitarse o actualizarse.

En seguida haremos una revisión somera acerca de los principales tipos de investigaciones que se han llevado a cabo y que directa o indirectamente han contribuido no sólo al desarrollo de la evaluación del maestro, sino también han mostrado obstáculos que aún hoy en día no se han podido superar.

2.2 ANTECEDENTES

El estudio formal sobre la evaluación del maestro se remonta a las primeras décadas del presente siglo.

De acuerdo con Postic, las primeras investigaciones en torno a esta materia se centraron en el análisis de competencia del maestro, con el objeto de evaluar su acción o en el caso de los estudiantes de profesor emitir un juicio predictivo. (29)

Asimismo, Postic señala que en 1910 fue elaborada una de las primeras listas de control (check lists) por un profesor de la Universidad de Wisconsin. Tal lista abordaba aspectos como el físico, moral, administrativo y social y atribuía cierto número de puntos a cada reactivo. Esta lista fue elaborada con el fin de contribuir a un esfuerzo de cooperación entre directivos y profesores permitiendo a estos situarse en la condición de mejorar.

Hasta los años 50's, las investigaciones de la enseñanza se enfocaron a identificar las características personales que parecían distinguir a los maestros eficaces de aquellos ineficaces, pero no se identificaba el tipo de desempeño que llevaban a cabo. La mayoría de estos primeros estudios utilizaron como medida de la efectividad del maestro la evaluación de supervisores o el rendimiento del estudiante; pero, ninguno de estos estudios encontró una correlación entre las puntuaciones de los maestros en alguna clase de prueba escrita y su habilidad para producir adelantos en el desempeño de los alumnos. (30)

En términos generales la validez de este criterio se encuentra tan abierta al cuestionamiento que los hallazgos de estos estudios resultan ciertamente dudosos.

A partir de 1930, se empezó a analizar el proceso de comunicación en clase. H.H. Anderson fue uno de los primeros que trataron de enmarcar los fenómenos que el enseñante percibe en el aula, sin poderlos definir siempre.

Los sistemas centrados sobre el análisis de las interacciones en clase buscan captar los componentes emocionales de la situación, las resonancias afectivas de un comportamiento, codificando los modos de reaccionar del docente en relación a los sentimientos, las ideas y acciones del alumno. (31)

Dentro de esta línea de investigación podemos citar los trabajos de Morris Cogan (1956), Ned Flanders (1954), Philip Jackson (1965) y

(29) M. POSTIC. Op. cit. p.114

(30) R. S. SOAR, et. al. Teacher evaluation : a critique of... p.240

(31) M. POSTIC. Op. cit. p.115

Hugh Perkins (1965), principalmente.*

Flanders reconoce que el análisis de las interacciones no permite destacar más que algunos aspectos de la situación pedagógica, los que se refieren a las comunicaciones verbales entre individuos y que tal análisis deja de lado las modalidades didácticas que abarcan la preparación de la lección, el valor de la información, etc.

En contraste con la anterior línea de trabajo, existen diversos estudios que se han orientado principalmente hacia la investigación de análisis de contenido de la comunicación y la búsqueda de la relación que existe entre los comportamientos del docente y del alumno respecto a objetivos cognoscitivos.

Dichos sistemas han considerado el componente intelectual de la comunicación, clasificando las intervenciones según la naturaleza de la gestión intelectual y proponiendo categorías tales como proveer informaciones, clarificar, definir y comunicar opiniones.

E. Muriel, J. Wright y Virginia Proctor (1959), J. Gallagher (1966) y Aschener (1965) son algunos representantes de esta línea de trabajo.*

A pesar de lo planteado anteriormente, la creciente preocupación por la calidad de la enseñanza ocasionó la necesidad de diseñar un instrumento de evaluación bajo el criterio de las puntuaciones obtenidas en observaciones de la competencia del maestro o en el rendimiento del alumno. Este es el caso del "National Teacher Examination" (NTE). (32) Sin embargo, ninguna evidencia sugiere que las puntuaciones obtenidas por el NTE pronostiquen éxito en la efectividad del maestro. No obstante lo anterior en muchos estados norteamericanos se aplican pruebas de competencia docente con fines de certificación. El contenido de estas pruebas sólo contempla un conocimiento básico sobre gramática y materia en general. Pero no se ha demostrado que las puntuaciones obtenidas en esas pruebas estén relacionadas significativamente con el aprendizaje de los alumnos. Además, las investigaciones que han tratado de establecer la validez de pruebas escritas sobre conocimiento profesional han fracasado como predictores del aprendizaje del alumno.

Según los expertos educativos, el uso de las características personales puede ser considerado válido cuando se están seleccionando estudiantes para programas de formación de maestros, pero no es nada adecuado como criterio de evaluación si la meta es mejorar la enseñanza en el salón de clases.

(32) R.S. SOAR, et. al. Op. cit. p.241

* Una descripción más detallada de este tipo de investigaciones puede encontrarse en MARCEL, POSTIC. Op. cit. pp.67-98

**Una discusión más amplia sobre estos estudios puede hallarse en MARCEL, POSTIC. Op. cit. pp.98-112

Finalmente, en los últimos años se han llevado a cabo diversos trabajos de corte experimental en los cuales se han adiestrado a los maestros para incrementar el rendimiento académico de sus alumnos.*

Una de las conclusiones más sobresalientes a las que se ha llegado con este tipo de estudios indica que existen procedimientos que pueden producir un mayor rendimiento y una mayor dedicación de los estudiantes en sus clases.

Desde esta perspectiva los elementos fundamentales de la enseñanza sistemática son, entre otros: enseñar a través de pequeñas etapas, realizar prácticas después de cada una de ellas, orientar a los alumnos durante la práctica inicial y proporcionar a todos los estudiantes un alto nivel de práctica satisfactoria. (33)

Los procedimientos docentes explícitos son más aplicables en aquellas áreas en las que el objetivo consiste en dominar un cuerpo de conocimientos o adquirir una habilidad que pueda aprenderse paso a paso. Ejemplo: problemas aritméticos, notación musical, gramática de lenguas extranjeras, entre otras. También estos procedimientos se aplican a la enseñanza de procesos y habilidades que se espera que los estudiantes apliquen a las nuevas situaciones. Ejemplo: cálculo matemático, redacción de cartas, aplicación de leyes científicas, resolución de ecuaciones algebraicas, etc.

Estos recursos son menos aplicables a la enseñanza en áreas poco estructuradas, es decir, en las que las habilidades que deben enseñarse no siguen pasos explícitos; o en áreas que carecen de una habilidad general que se aplique reiteradamente.

De este modo, los resultados de esta investigación son menos adecuados para enseñar composición y redacción de trabajos, análisis literario, discusión de cuestiones sociales o elaboración de respuestas únicas o creativas.

Por último, los investigadores han descubierto que cuando los docentes eficientes enseñan asignaturas bien estructuradas :

- Inician cada lección con una breve revisión de lo aprendido anteriormente.
- Inician cada lección con una sucinta exposición de los objetivos.
- Presentan los materiales nuevos muy lentamente, dejando que el alumno practique después de cada etapa.
- Dan instrucciones y explicaciones claras y detalladas.
- Proporcionan un elevado nivel de práctica activa a todos los estudiantes.
- Formulan muchas preguntas, verifican la comprensión de los alumnos y obtienen respuestas de todos los estudiantes.
- Guián a los estudiantes durante la práctica inicial.
- Corrigen y proporcionan realimentación sistemática.

* Ver concretamente B. ROENSHINE y R. STEVENS. "Funciones docentes" p.588-619

(33) B. ROENSHINE y R. STEVENS. "Funciones docentes" p.589

-Dan instrucciones y asignan prácticas explícitas para el trabajo escrito y cuando se requiere supervisan a los alumnos durante la realización del trabajo.

Para finalizar, cabe mencionar que todos los docentes utilizan algunos de estos procedimientos algunas veces; pero los más eficientes utilizan la mayoría de los procedimientos durante la mayor parte del tiempo.

2.3 MODELOS ACTUALES

La tarea del maestro, esto es, enseñar, puede concebirse como una actividad que incluye tres grandes etapas: planeación, ejecución y análisis. En lo que se refiere al aspecto de planeación, el docente se concreta a prever, seleccionar y organizar las variables didácticas: objetivos, contenido, métodos y técnicas, recursos auxiliares y evaluación. Por lo que respecta a la etapa de ejecución, ésta puede entenderse como el conjunto de acciones organizadas mediante las cuales alumno y maestro interactúan. Ejemplo: exposición, interrogación, estimulación, entre otras.

Finalmente, en la última fase el docente realiza una evaluación de los resultados obtenidos. La información recabada permite que exista una realimentación del proceso tendiente a perfeccionar la enseñanza.

Tomando en cuenta lo anterior, la evaluación del maestro resulta una labor nada sencilla, ya que implica contemplar una serie de factores que se interrelacionan en el quehacer docente, como son la personalidad del maestro, su formación y experiencia académicas, las múltiples actividades y funciones que desempeña en cada una de las etapas del proceso de enseñanza, el contexto socioeconómico, político y cultural en el que se halla inmerso, principalmente.

Dada la ardua y compleja tarea que encierra la evaluación docente se han desarrollado distintos modelos a partir de los cuales podemos analizar y juzgar el trabajo del maestro.

Para efectos de este trabajo sólo discutiremos aquellos modelos que se centran en la actuación del profesor en el aula (ejecución), a saber:

- a) Evaluación por inspectores y directores (Evaluación de los administradores)
- b) Evaluación por otros maestros (Evaluación por pares)
- c) Autoevaluación
- d) Evaluación por los estudiantes

a) Evaluación por los inspectores y directores. (Evaluación de los administradores)

Este tipo de evaluación se lleva a cabo por medio de visitas periódicas al salón de clase, ya sea por el inspector o por el director quienes posteriormente rinden un informe evaluativo.

Un punto positivo que se observa en dicha evaluación, es que ofrece una alternativa al problema de ser juez y parte de la acción educativa como sucede en el caso de la evaluación realizada por los alumnos o en la autoevaluación del maestro.

Asimismo, no debemos olvidar como resaltan Debesse y Mialaret que "una experiencia educativa que suele ser larga, unida a lo que aprenden en el ejercicio de sus funciones al observar la labor de un gran número de educadores, permite generalmente a los inspectores detectar a los

enseñantes mejores y a los más flojos." (34)

No obstante lo anterior, al optar por este modelo de evaluación docente es necesario considerar algunos problemas de índole técnica y conceptual que se presentan.

Dentro del primer rubro se encuentra el llamado factor de interferencia, el cual reside en el hecho de que la actuación del maestro se ve alterada por la presencia del "evaluador". Lo anterior ocasiona que en unos casos el profesor se ponga nervioso y no actúe como cotidianamente lo hace y en otros, sobreactúe para impresionar al observador. Otro limitante es el efecto de halo; es decir, la impresión total que un maestro produce en la persona que lo está calificando. Por lo que concierne a la segunda categoría una de las más serias limitantes es la escasez de definiciones operativas. No es raro que se encuentre en las escalas de evaluación que usan los inspectores y directores, rubros vagamente definidos como los siguientes: técnicas de enseñanza, planeación y organización apropiada, control de clase, conciencia de las necesidades individuales, preocupación por los estudiantes y motivación.

Finalmente, podemos decir que mientras las visitas hechas por inspectores y directores han sido cuestionadas por investigadores como McNeil y Popham, es razonable asumir que deben ser aceptadas como una parte de la evaluación del maestro. Sin embargo, es necesario subrayar que el desarrollo que se logre consistirá en gran medida en la restricción y redefinición de la actividad de estos administradores en torno al proceso de evaluación.

b) Evaluación por medio de otros maestros (Evaluación por pares)

Existe un acuerdo general sobre la participación de los maestros en la evaluación del profesor, pero hay muy poco consenso en la manera en que deben participar. Por ejemplo, hay bastante desacuerdo sobre si los maestros deben hacer visitas a la clase de sus colegas o limitarse a revisar sus metodologías, técnicas y material didáctico. Además, existe gran discusión sobre la precisión de ciertos temas tales como: la selección de los maestros "evaluadores", los procedimientos para rendir el informe de la evaluación, duración de las observaciones, entrenamiento, frecuencia de las visitas, entre otros.

Tal desacuerdo ha provocado un avance lento en la realización de este tipo de evaluación. Eso también se ve reflejado en el bajo índice de casos en que los maestros colaboran para evaluarse entre sí en cuanto al contenido o la metodología de lo que se enseña.

(34) M. DEBESSE y G. MIALARET. Op. cit. p.155

En cuanto a la fidelidad de este tipo de evaluaciones sobre el contenido de una misma clase, se ha comprobado que no es muy elevada; debido a que es difícil establecer criterios uniformes y la validez de los juicios emitidos es, por lo tanto, dudosa.

c) Autoevaluación

Mediante la autoevaluación se abre la posibilidad de que el maestro reflexione críticamente sobre su quehacer docente.

Teóricamente, como afirma Horacio Gómez Junco, no existe nadie mejor que el profesor para evaluar su actuación: él, más que nadie, sabe el tiempo que ha dedicado al curso, su entusiasmo, su preocupación para adquirir habilidades y conocimientos necesarios en su práctica y su interés por fomentar el aprendizaje. (35)

Sin embargo, la autoevaluación presenta ciertas dificultades que limitan sus alcances. Uno de estos obstáculos es lo complejo que resulta ser juez imparcial de las propias acciones. Al respecto Howsan (1960) menciona que los maestros que se evalúan por escalas de apreciación suelen sobreestimarse. (36) De hecho, muchos investigadores sostienen que la imagen que los maestros tienen de sí mismos contiene rasgos del modelo ideal estereotipado y no elementos de su propia verdad. Se ha descubierto que la correlación que existe entre lo que consideran el profesor ideal y lo que ellos dicen que hacen es casi total (.95). (37)

Por otra parte, nos preguntamos qué tan eficaz resulta este tipo de evaluación para reorientar y mejorar la práctica docente. Al referirse a este punto, McNeil y Popham apuntan que una hipótesis interesante es que los maestros no son capaces de cambiar su actuación a menos que vean por sí mismos la discrepancia que hay entre lo que ellos quieren lograr y lo que en realidad están alcanzando. Sin embargo, no se ha podido demostrar que el maestro pueda mejorar sus resultados con los alumnos por medio de verse en video-tape.

Por último, los investigadores han concluido que el auto-análisis no producirá ningún cambio actitudinal o de comportamiento deseable, a menos de que proporcione información sobre el monto de desviación de una norma deseada la cual haya sido aceptada como una norma por el observador.

(35) HORACIO GOMEZ JUNCO. "La evaluación de la enseñanza..." p.37

(36) Ibidem. p.161

(37) A. RODRIGUEZ PEREZ. La eficacia docente. p.65

d) Evaluación por medio de los estudiantes

El uso de la evaluación del maestro por medio de la opinión de los alumnos está aumentando, particularmente a nivel medio superior y superior. Hoy en día, más bachilleratos y universidades están promoviendo políticas en las cuales se requiere tomar en cuenta las evaluaciones del alumno sobre profesores antes de que éstos sean promovidos.

Este tipo de evaluación puede realizarse a través de documentos escritos formalmente hasta conversaciones con los titulares de la asignatura, departamento o grado. Las técnicas comúnmente usadas son la escala de calificación y el cuestionario. La mayoría de estos instrumentos piden al estudiante simplemente que califique a su maestro sobre varios atributos. Muchas veces, se incluyen también preguntas abiertas y oportunidad para hacer sugerencias.

La utilización de este modelo de evaluación del maestro es ciertamente polémica. Algunos teóricos rechazan la evaluación por los alumnos, ya que los consideran inconscientes de lo que hay sustancialmente en el modo de actuar de sus maestros y llenos de ideas estereotipadas. (38) Por otra parte, autores como Gage (1974), Page (1974) y Gómez Junco (1973) afirman que el contacto frecuente y periódico entre el profesor y sus alumnos pone a éstos en una mejor posición que otros para juzgar la actuación del maestro.

Asimismo, coinciden en que la opinión del estudiante muestra un gran potencial para valorar determinados aspectos de la enseñanza -calidades psicológicas y pedagógicas del maestro-, aunque no ciertamente todos.

Diversas investigaciones han encontrado que existen, sin embargo, ciertos factores que pueden afectar las opiniones que emanan de los alumnos sobre sus profesores, entre ellos mencionaremos un par de ejemplos:

+ La validez de la evaluación hecha por el alumno. Cuando los estudiantes califican a su profesor en diferentes características, se detecta un considerable efecto de halo -la impresión total que el maestro causa-; esto afecta en cierto sentido la confiabilidad de los datos.

+ Las calificaciones. McNeil y Popham (39) citan un estudio de Morsh y Wilder (1954) donde encontraron pruebas de que si el maestro enseña para los alumnos brillantes, será aprobado por ellos y habrá una correlación positiva entre la evaluación y las calificaciones. Ahora bien, si enseña para los alumnos desventajados, será reprobado por los alumnos brillantes y se obtendrá una correlación negativa. A pesar

(38) J.M VAN DER MAREN. El maestro y el problema de... p.37

(39) J.MCNEIL Y J.POPHAM.Op. cit. p.231

de lo anterior, investigaciones más recientes indican que no hay relación consistente entre la opinión del alumno sobre el desempeño del maestro y su rendimiento escolar.

No obstante las dificultades mencionadas, diversos son los motivos que nos impulsan a utilizar este modelo como un medio más para realizar la evaluación docente.

A continuación señalaremos algunos de ellos:

- + El alumno no es un elemento ajeno al proceso educativo , sino una parte significativa del mismo que tiene que ser tomada en cuenta.
- + Los estudiantes participan diariamente en el proceso de enseñanza. Por esta razón la información adquirida es única.
- + El análisis de las opiniones de los estudiantes , frecuentemente llama la atención de actitudes indeseables, métodos de enseñanza, cursos de estudios, personalidad del maestro, etc; de los cuales los mismos maestros no están conscientes.

Finalmente, ante este panorama se debe tener presente que la opinión estudiantil aunque no se tome en cuenta se da y es una fuente valiosa de información sobre ciertos aspectos de la docencia.

Para terminar este apartado podemos concluir que uno de los medios que existen para asegurar la calidad académica de una institución educativa es llevar a cabo una evaluación periódica de su personal docente, que posiblemente debe adoptar varios modelos, en virtud de que un sólo modelo, por sí mismo, no arroja información total sobre el quehacer de los docentes.

3. LA EVALUACION DEL DOCENTE A TRAVES DE LA OPINION DE LOS ESTUDIANTES

A través de este capítulo se discutirán los aspectos teóricos que sustentan la evaluación docente por medio de la opinión de los estudiantes. A su vez, analizaremos la metodología utilizada para llevar a cabo este tipo de evaluación.

3.1 ASPECTOS CONCEPTUALES

A partir de los últimos años de la década de los 60's, se ha observado en muchos países un notable aumento de la influencia que ejercen los estudiantes en la toma de decisiones sobre diversas cuestiones de la vida de bachilleratos y universidades.

Una de las formas en que tal influencia se expresa es la llamada evaluación del docente por medio de la opinión de los alumnos. Esta clase de evaluación consiste en encuestar a los estudiantes con el fin de recabar información sobre el desempeño del maestro en la clase. El contacto periódico y frecuente entre el profesor y sus alumnos coloca a éstos en una mejor posición que otras personas (colegas o administradores) para emitir opiniones sobre la actuación del profesor.

El uso que se le da a este tipo de evaluación varía desde proporcionar información para ayudar a los maestros a mejorar su actuación pedagógica, hasta brindar datos que puedan ser utilizados en la selección y promoción del personal académico.

Entre los principales argumentos que fundamentan y apoyan el recurrir a los alumnos para llevar a cabo la evaluación del docente encontramos los siguientes:

- + El tomar en cuenta la opinión del estudiante hace posible de alguna manera un esfuerzo cooperativo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- + Cualquier teoría aceptable de aprendizaje enfatiza la importancia de las actitudes que adopta el que aprende. Por consiguiente, es importante saber cuáles son estas actitudes y ajustar el proceso educativo a las actitudes o modificar las actitudes de acuerdo con un criterio más válido.
- + Los estudiantes observan el proceso de enseñanza día a día. Por esta razón, la información obtenida a través de una recolección sistemática de su opinión es única.
- + Considerando que la opinión de los alumnos en forma de rumor influye de una u otra manera en estudiantes, administradores y

maestros a pesar de cualquier otra forma de evaluación del docente ; sería sabio admitir este hecho y capitalizar completamente su valor. La visión de los estudiantes aunque no se tome en cuenta existe y es una fuente valiosa de información sobre ciertos aspectos de la docencia.

- + El análisis de la opinión de los alumnos frecuentemente llama la atención sobre actitudes frente a la instrucción , cursos de estudio, personalidad del maestro indeseable ; aspectos sobre los que los mismos maestros no están conscientes.
- + La opinión de los alumnos recabada sistemáticamente puede alertar a los administradores en cuanto a cierta situación en su departamento , escuela o institución que aún no ha sido descubierta por otros medios. Como resultado, lo anterior puede conducir a la creación de medidas para remediar tal situación.
- + La opinión del alumno se caracteriza por ser un medio rápido y sencillo de evaluar la eficacia de la enseñanza.
- + La opinión del alumno puede ser recolectada con un mínimo de interferencia del trabajo en clase.
- + Un programa de evaluación en el cual los estudiantes participan, tiende a incrementar el interés del personal académico y administrativo en problemas de enseñanza.
- + Un estudio sistemático de las actitudes y opiniones de los alumnos hace posible un tipo de supervisión deseable del maestro; en contraste con otros posibles medios de supervisión (visitas, entrevistas, exámenes) menos deseables.

En resumen podemos decir que los alumnos conforman un conjunto lógico y natural para obtener una evaluación sistemática del profesor.

Nadie ha demostrado que las opiniones de los alumnos no son válidas para evaluar la efectividad del docente; aunque tampoco se ha demostrado lo contrario.

Los alumnos ... pueden ver, oír, discutir y pensar cada acto que se da en el transcurso de la clase. La información que proporcionan es valiosa; quizá ésta no nos diga todo lo que hay que saber del maestro pero es una buena evidencia sobre aquellos puntos en los cuales los alumnos están en posición de testificar.

Sin embargo, la evaluación del maestro por la opinión de los alumnos suscita polémica y controversia.

La mayoría de las críticas y objeciones que recibe se centran en

que este tipo de evaluación no es válida. Algunas de las razones que apoyan esta postura son :

- + Los alumnos son demasiado jóvenes para emitir una opinión bien fundamentada.
- + No son capaces de saber lo que constituye una buena enseñanza.
- + Otorgan las puntuaciones descuidadamente.
- + La opinión que emiten depende de las calificaciones en el curso, del grado de dificultad de las materias o de que tan bien se lleven con su profesor.
- + Con frecuencia su opinión depende de condiciones emotivas.
- + No son expertos en cuestiones de evaluación.

Lo anterior nos exige que analicemos los principales factores que pueden afectar la evaluación que el estudiante hace de su maestro y determinar en que medida distorsionan la información obtenida. Entre ellos podemos identificar los siguientes:

- a) Calificaciones de los alumnos.
- b) Características de los estudiantes :
 - Personalidad
 - Sexo
 - Edad
 - Escolaridad
- c) Características de los profesores:
 - Edad, experiencia y grado académico
 - Personalidad
 - Popularidad
 - Actividad como investigador
- d) Características de los cursos:
 - Cursos obligatorios vs optativos
 - Contenido de las materias

- a) Calificaciones de los estudiantes.

Un temor frecuentemente expresado es que los alumnos sólomente evaluarán a sus profesores con altas puntuaciones si éstos les otorgan buenas notas y que muchos estudiantes les asignarán bajas puntuaciones como venganza a las bajas calificaciones que les hayan dado.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones que se han hecho en torno a esta cuestión muestran que las calificaciones que un maestro da a sus alumnos no influyen significativamente, o no están conectadas con

las puntuaciones que los estudiantes le asignan; pero se ha observado que hay una cierta tendencia de los alumnos con mejores calificaciones de evaluar a sus maestros más alto .

Veamos algunos estudios (40) de corte experimental que apoyan lo anterior:

En el College del estado de Ohio, Lathrop y Richmond utilizaron una escala de 72 reactivos que fue aplicada a 714 alumnos de psicología para evaluar a sus maestros. Los resultados mostraron que no había una correlación significativa entre dichas evaluaciones y las calificaciones obtenidas por los alumnos.

En la investigación realizada por Spaight (1967) se separó a una población de 121 estudiantes -de un curso introductorio sobre educación- en dos grupos: los alumnos de alto rendimiento y los de bajo rendimiento. La conclusión general de este estudio fue que mientras estos dos grupos percibieron a sus maestros en forma diferente como personas, todos los alumnos les dieron básicamente una puntuación similar en cuanto a sus métodos de enseñanza y habilidad.

Por otra parte, Weigel, Oetting y Tasto (1971) llevaron a cabo un estudio en el College del estado de Colorado en el cual participaron 331 alumnos -del curso de Introducción a la Psicología - evaluando a 4 de sus maestros. Se encontró que había una tendencia por parte de los estudiantes brillantes de evaluar a sus profesores con más altas puntuaciones. Pero aparte de esto no se halló una conexión clara entre el rendimiento académico de los alumnos y sus evaluaciones.

Por último, mencionaremos el trabajo de Miller en la Universidad de Kentucky. El obtuvo 2750 evaluaciones que hicieron los estudiantes de un gran número de sus maestros. Los resultados mostraron que no había una conexión significativa entre las evaluaciones y las calificaciones que los alumnos habían obtenido previamente o que se esperaban alcanzar.

Para terminar, diremos que el panorama que se vislumbra en estos estudios es consistente; es decir, hay una tendencia de los alumnos académicamente más capaces de dar a sus maestros mejores puntuaciones, aunque no es siempre una relación estrecha .

Otros estudios han tratado de analizar algunos de los factores involucrados en esta interacción y han descubierto que uno de estos factores parece ser la actitud del maestro hacia sus alumnos. Por lo tanto los estudiantes con bajas calificaciones no dan a su maestro bajas puntuaciones si ellos sienten que la nota asignada es justa.

b) Características de los estudiantes.

En este rubro trataremos de dilucidar en qué medida la personalidad, el sexo y la escolaridad del alumno influyen en la evaluación que hacen de su maestro.

+ Personalidad del alumno.

En la universidad de Georgia, White y Wash (41) llevaron a cabo un estudio en el que 186 alumnos de Psicología evaluaron a 8 profesores.

A los estudiantes además se les aplicaron varias pruebas entre ellas la escala de necesidad social (Marlowe-Crowne). Esto dio la pauta para que los investigadores separaran a 57 alumnos con alta necesidad de aprobación social y compararan la evaluación que daban a sus maestros con la de los otros 131 alumnos. El análisis de los resultados indicó que los dos grupos demandaban diferentes capacidades de sus maestros y por lo tanto se inclinaban a evaluarlos de diferente manera. La minoría, aquéllos de alta necesidad de aprobación social, querían maestros que fueran amigables, con sentido del humor, sociables y que crearan en el grupo una atmósfera cálida y sobre todo democrática; alguien a quien ellos vieran como una persona madura e inteligente de quien pudieran depender más que identificarse. La mayoría, sin embargo, deseaba realmente identificarse con el maestro y querían que se caracterizara por ser un buen líder y amigable; pero no necesariamente una persona cálida y sociable. Estos puntos de vista diferentes parecían producir distintas evaluaciones del mismo maestro; aunque como siempre, debemos observar esto como una tendencia débil en lugar de un efecto de gran distorsión.

Costing y Grush (42) en la Universidad de Illinois obtuvieron evaluaciones de 47 maestros. Los alumnos (cerca de 26 por maestro) enumeraron las características que desearían observar en sus alumnos.

El perfil de personalidad Gordon y el inventario de personalidad Gordon fueron utilizados para obtener autodescripciones de maestros y alumnos así como la caracterización que los alumnos tenían de sus maestros.

El análisis mostró que el reporte de los estudiantes sobre el comportamiento de sus maestros en el salón de clase estaba más relacionado con la descripción que hicieron de la personalidad de los maestros que con sus propias personalidades o las autodescripciones de los maestros. La personalidad de los alumnos ejerció cierta influencia en cuanto a las evaluaciones que estos realizaron sobre sus maestros; pero ésta no fue fuerte. La percepción de los estudiantes acerca de lo que los maestros hicieron en clase no estuvo matizada fuertemente por sus propias características.

(41) Ibidem. p.44

(42) Ibidem. p.45

En la Universidad del estado de Iowa, Lewis (43) estudió las opiniones de 169 alumnos acerca de aquellos maestros que les habían proporcionando las mejores experiencias de aprendizaje. Al mismo tiempo, a los alumnos se les aplicó también una prueba de temperamento (Guilford-Zimmerman) y un cuestionario de 100 preguntas sobre su vida.

De los maestros que los alumnos habían identificado como mejores, se seleccionó a 13 y se les aplicó la misma encuesta y cuestionario que a los alumnos.

Lewis estableció como hipótesis general que encontraría altas correlaciones entre las personalidades de los alumnos y las de los maestros. Sin embargo, su hipótesis fue rechazada ya que las correlaciones fueron bajas y débiles.

Estos son sólo algunos ejemplos de investigaciones que se han realizado en torno a la relación entre la personalidad de los alumnos y la manera en que evalúan a sus maestros. La conclusión a la que se ha llegado en la mayoría de los estudios es que se detecta un leve efecto, pero no afecta a tal grado que distorsione o invalide la evaluación del maestro hecha por el alumno.

+ El sexo de los estudiantes.

La influencia del sexo de los alumnos en las puntuaciones que otorgan a sus maestros ha sido investigado en continuas ocasiones.

Investigadores como Gage, Spencer, Caffrei, Lovell y Haner han encontrado que el sexo no guarda relación alguna con los resultados de las encuestas.

+ Escolaridad y edad de los alumnos.

Factores como la escolaridad y edad de los estudiantes pueden influir en cierto grado en las evaluaciones que se le hacen a los profesores.

Pero en términos generales, la mayoría de las investigaciones concuerdan en que no hay diferencia alguna entre las evaluaciones realizadas por los estudiantes más jóvenes y los de mayor edad de nivel medio superior y superior; a pesar de esto, algunos estudios reportan una cierta tendencia de los alumnos de cursos más avanzados de evaluar con mejores puntuaciones a sus maestros. Por ejemplo, Colin F. Page cita estudios de Miller (1972), Cope McMillin y Richardson (1972), Clark y Keller (1954) entre otros que reportan que por lo general los alumnos de los últimos años del bachillerato o universidad dan a su profesor una evaluación más positiva; aunque, esto no sucede en todas las universidades y bachilleratos. Asimismo, parece ser que la opinión de los alumnos y la de los exalumnos con 10 años de haber salido coincide.

(43) Ibidem. p.47

c) Características de los maestros.

Hasta el momento hemos examinado factores específicos sobre los alumnos que pueden influir en su evaluación, ahora trataremos aquéllos que están relacionados con los docentes, como son: edad y grado académico, personalidad, popularidad y reputación como investigadores.

+ Edad y grado académico de los maestros.

Es de esperarse que los alumnos evalúen generalmente a los docentes más experimentados o de mayor edad más alto que a los profesores jóvenes o con escasa experiencia.

Por una parte Horacio Gómez Junco (44) menciona un estudio de Costing (1971) en el que se apunta que los estudiantes tienen ciertos prejuicios respecto a la habilidad de un profesor, éstos se basan en los grados académicos que el maestro posee o en la ausencia de ellos. Por ejemplo, un maestro recién graduado, sólo por este hecho, puede hallarse en desventaja ante uno que posea maestría o doctorado. Los alumnos juzgan que el novato es inexperto y su conocimiento reducido y aunque reciban una excelente instrucción de él, se resisten a calificarlo como excelente.

Por otro lado, Rayder (45) encontró que los profesores más jóvenes parecían tener un número mayor de cualidades deseables -según la opinión de los alumnos- que los maestros más viejos.

Asimismo Rieley, Rayan y Lifshitz determinaron que los maestros más jóvenes recibieron mejores evaluaciones que los profesores de más edad. Por su parte, Heilman y Armentrout no encontraron diferencias significativas en las evaluaciones docentes que se conectaran con la antigüedad de los maestros.

Análisis más detallados han llegado a la conclusión de que los maestros con mayor experiencia o estudios de posgrado son evaluados mejor en ciertos aspectos de su enseñanza -conocimiento e interés en su materia- y los profesores más jóvenes y con menor experiencia en otros.

+ Personalidad del maestro.

Hay muy pocos descubrimientos interesantes en cuanto a estudios realizados en el área de personalidad de los maestros. Parece ser que el papel que juega la personalidad del docente en el proceso de enseñanza es más importante para los maestros y administradores que para los alumnos. Por ejemplo, Caffrey (46) analizó las evaluaciones

(44) HORACIO GOMEZ JUNCO. Op. cit. p.38

(45) COLIN F. PAGE. Op. cit. p.50

(46) Ibidem. p.51

de 3 maestros hechas por 131 alumnos y llegó a la conclusión de que la habilidad para enseñar era la cuestión más importante para los evaluadores. Los factores de personalidad eran menos importantes y no estaban correlacionados claramente con ninguno de los otros factores en el análisis.

+ La popularidad de los maestros.

Entre los aspectos de la personalidad del maestro, varios trabajos han tocado el punto de la popularidad. De acuerdo con las conclusiones obtenidas en diversos estudios esta cualidad puede tener cierta influencia en el juicio de algunos estudiantes pero no en todos; por lo tanto podemos establecer que este factor no llega a distorsionar la evaluación del maestro hecha por una clase de 25 ó más alumnos.

+ Actividad del maestro como investigador

Diversos estudios realizados sobre esta cuestión han arribado a la conclusión de que no hay una relación significativa entre el trabajo del maestro como investigador y la opinión de de éste tienen sus alumnos. Sin embargo, esta relación puede diferir entre distintos campos de estudio. Por último diremos que la competencia como investigador del maestro no es una cuestión en la que la evaluación del alumno tenga mucho que decir.

d) Características de los cursos

Resulta razonable pensar que los estudiantes en cursos obligatorios evaluarán a sus maestros más bajo que aquellos alumnos que hayan elegido sus cursos.

+ Cursos obligatorios vs cursos opcionales.

En términos generales, los maestros que dan cursos obligatorios son evaluados con más exigencia que aquellos que dan cursos optativos o aquéllos en que los estudiantes están muy interesados.

+ Contenido de la materia.

De acuerdo con diversas investigaciones existen diferencias entre los maestros que dan materias con contenidos diferentes pero no siempre en las mismas direcciones en distintas instituciones. Por ejemplo, se ha encontrado que los maestros de matemáticas y ciencias tienden a obtener mejores evaluaciones que los maestros de otras materias.

Por otra parte, Clark y Keller (47) encontraron que los maestros de Humanidades eran evaluados más favorablemente que los maestros de Ciencias Naturales.

Finalmente, Remmers (48) a través de trabajos sucesivos desde 1927 saca entre otras conclusiones que la dificultad de la asignatura no tiene ninguna influencia sobre la evaluación hecha por los alumnos.

Una vez que hemos examinado cada uno de los anteriores factores llegamos a la conclusión de que las opiniones de los estudiantes como todos los juicios humanos - se encuentran matizadas por determinadas circunstancias -; sin embargo, esto no afecta a tal extremo que desvirtúe e invalide la evaluación que el estudiante puede realizar sobre su maestro.

(47) Ibidem. p.57

(48) M. DEBESSE y G. MIALARET. Op. cit. p.158

3.2 ASPECTOS METODOLOGICOS

Al parecer la evaluación formal del maestro a partir de la opinión de los estudiantes comenzó en la década de los 20's. Desde entonces, una gran variedad de instrumentos de evaluación se han desarrollado.

Por lo general, los instrumentos pueden adoptar dos formas : como cuestionario o como escala de evaluación. (ver Anexo 7 y Anexo 5 respectivamente)

El cuestionario es un sistema de preguntas que tienen como finalidad obtener datos para una investigación. (49)

La escala de evaluación, por su parte, se concibe como un instrumento de medición que proporciona información sobre la intensidad relativa con que se manifiesta la actitud de las personas ante determinado objeto o situación. (50)

Enseguida examinaremos las partes y elementos que se presentan en los instrumentos que se aplican a los alumnos para que evalúen a sus profesores.

El formato de dichos instrumentos se conforma de 3 secciones principalmente:

- a) Instrucciones
- b) Reactivos
- c) Hoja de respuesta

a) Instrucciones

La sección donde se localizan las instrucciones tiene por objeto explicar al alumno el propósito de esta clase de evaluación, la manera en que debe resolverse el instrumento y se hace hincapié en que los datos obtenidos son de carácter confidencial.

b) Reactivos

A continuación aparece la parte destinada a los reactivos o preguntas que se definen como frases o juicios indicadores de la variable que estamos tratando de medir. (51)

Por su formato los reactivos pueden clasificarse en abiertos, cerrados y de opción.

Para empezar, las preguntas o reactivos abiertas son aquéllas que

(49) FELIPE PARDINAS. Metodología y técnicas de investigación... p.83

(50) JORGE PADUA, et.al. Técnicas de investigaciónp.167

(51) Ibidem. p.157

se contestan con plena libertad a juicio del encuestado. Veamos algunos casos :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué cosas hacen sus mejores profesores de este semestre? * Discuta los más grandes problemas que detecte en su educación universitaria. * ¿Qué fue lo que más le gustó de este curso ? |
|---|

Por el contrario, las preguntas cerradas son aquellas en las cuales el informante elige su respuesta únicamente entre alternativas expresamente fijadas . Por ejemplo :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> * Masculino _____ Femenino _____ * Trabaja : Sí _____ No _____ |
|---|

Finalmente, las preguntas en abanico o de opción se caracterizan por tener una serie de posibilidades y se permite la elección solamente de una de ellas. Ejemplos :

	No sé	Excelente	Buena	Regular	Mala	Pésima
* Calidad de la expresión oral del profesor.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	No sé	Deficiente	Regular-	Regular+	Alto grado
* ¿El maestro muestra interés por su materia?	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

Al construir cuestionarios de opción o escalas de evaluación es importante considerar el número de alternativas de respuesta que contendrá tal instrumento; éstas pueden ser 3,4,5,6 ó más opciones.

Dos son las ventajas principales que reporta usar un mayor número de claves de respuesta. Primera, presentar una gama de alternativas de respuesta más amplia para disminuir la tendencia de los alumnos de calificar generosamente a los profesores y segunda forzar al alumno a pensar su respuesta en forma más precisa minimizando la presencia de un punto de vista neutral.

Pero por otro lado, es necesario tomar en cuenta que entre mayor sea el número de puntos de la clave de respuestas, mayor puede ser la confusión y tedio que origine en el evaluador.

En términos generales la decisión sobre la cantidad de alternativas a ofrecer dependerá "no tanto de las 'preferencias personales' del investigador, sino del tipo de...pregunta,... distribución de variables..." (52), tipo de escala de evaluación, etc.

Por ejemplo, en el caso de escalas bipolares de 2 direcciones , Doyle (1975) aconseja utilizar 6 ó 7 puntos , esto es:

Muy de acuerdo	De acuerdo	Algo de acuerdo	Algo en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	-----------------	--------------------	---------------	-------------------

Y 4 ó 5 puntos en las escalas unipolares -con una sola dirección-:

Nada	Algo	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

De acuerdo con su contenido se pueden identificar 3 tipos de reactivos en los instrumentos de evaluación : La primera clase busca información sobre la reacción del alumno hacia las actividades y comportamientos del maestro, varias características de los materiales del curso y el ambiente social y físico. Ejemplos :

- * El profesor emplea un método, un material y unos medios educativos bien adaptados al contenido de su clase.
- * ¿El profesor dialoga con los alumnos sobre el modo de evaluar?
- * ¿Cómo evaluaría en términos generales la capacidad de enseñanza del maestro ?

La segunda clase de reactivos se centra en los resultados obtenidos por el estudiante; es decir, en la cantidad de progreso hecho hacia metas educativas específicas o generales. Ejemplos:

- * Los estudiantes participan activamente en la clase.
- * Este curso le ayudo a desarrollar su creatividad.
- * Discuta dos o tres de sus mejores experiencias educativas que haya tenido en este curso.
- * Conocimiento práctico adquirido en la clase.

La última clase de pregunta que suele aparecer en muchos instrumentos es aquella que pide información personal o demográfica del encuestado: edad, sexo, grado, etc. Este tipo de datos permite realizar cruzamiento de información bastante útil.

c) Hoja de respuestas

La hoja de respuestas es la sección donde los alumnos manifestarán la opinión que se han forjado sobre su maestro. Esta parte puede ubicarse inmediatamente después de cada reactivo o en una hoja anexa al cuestionario o escala de evaluación.

A continuación expondremos algunos de los principales problemas que se presentan en la elaboración de los instrumentos que se emplean en la evaluación docente por medio de la opinión de los alumnos.

Las áreas que abordaremos son:

- a) Obtención de reactivos y factores
- b) Contenido de los reactivos
- c) Errores de medición
- d) Aplicación de los instrumentos
- e) Flexibilidad del instrumento

a) Obtención de reactivos y factores

Una de las más serias dificultades que aparecen cuando se construye un instrumento de esta naturaleza es la de determinar qué procedimientos seguir para seleccionar los reactivos y factores que lo conformarán.

Generalmente se busca literatura relevante sobre el tema, se retoman los instrumentos utilizados y considerados exitosos en otras

instituciones y se toma en cuenta la opinión personal y actitud hacia el proceso de enseñanza de los miembros del equipo encargado del diseño del instrumento.

En relación con esta última alternativa, diversos autores han manifestado que presenta ciertas desventajas. La principal de ellas radica en la influencia que los marcos de referencia ideológicos de los miembros del equipo ejercen en ellos para la selección de las preguntas y la forma de agruparlas para obtener los factores.

Para superar dicha limitación se propone que la selección y jerarquización de los reactivos se lleve a cabo a través de la participación conjunta de los sectores involucrados en el proceso educativo, a saber: administradores, alumnos y maestros.

Pese lo anterior, algunas investigaciones* han demostrado que existen comportamientos docentes que están estrechamente relacionados con la enseñanza efectiva. Estos comportamientos, denominados exigencia del maestro, "carga de trabajo", estrés, se refieren a la presión y demandas que exigen los maestros hacia sus alumnos. Sin embargo, estos factores no parecen incluirse o tener gran peso en los instrumentos de evaluación cuando la selección de los reactivos se hace basándose en el juicio del estudiante.

Al respecto podemos decir que debería haber una distribución de reactivos más equitativa para que todas las dimensiones del enseñanza estuvieran representadas.

Por lo que hemos visto no se ha logrado un consenso para determinar cuáles son los proceso óptimos en la obtención de reactivos y factores. No obstante lo anterior, las instituciones deben estar conscientes de las ventajas y desventajas de cada una de las alternativas presentadas y optar por aquella que se adecue más a sus necesidades.

b) Contenido de los reactivos

Otra dificultad que se observa durante la elaboración de dichos instrumentos es que una vez que los comportamientos docentes han sido seleccionados y plasmados en los reactivos del cuestionario o de la escala, estos comportamientos son tratados como si todos tuvieran la misma importancia como facilitadores del aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, se les pide a los estudiantes que respondan todas las preguntas o reactivos sin importar si tales reactivos son considerados importantes o no para su aprendizaje.

* Para mayor información sobre este punto consultar DANIEL SHEEHAN. On the invalidity of student ratings... .pp.690-693

Ante esta problemática, la universidad de Minesota ha construido una escala doble. (ver Anexo 3) En la primera escala se evalúa cierto comportamiento docente; en la segunda se le pide al alumno señale la importancia que otorga a cada uno de los reactivos. (53) De esta manera el maestro podrá identificar qué comportamientos son más importantes para el alumno y además, las puntuaciones que obtenga habrán sido hechas por aquellos estudiantes que consideren dichos comportamientos significativos para su aprendizaje.

Otra limitación más en cuanto al contenido de los reactivos es que en algunas ocasiones estos se refieren a rasgos en lugar de conductas específicas, lo cual aumenta la posibilidad de un mayor subjetivismo en el alumno y maestro.

Al respecto se aconseja que se trate de plasmar en los reactivos comportamientos que puedan ser observados por el evaluador. Para este fin, puede pedírsele a los estudiantes que proporcionen incidentes críticos o ejemplos descriptivos de los mejores comportamientos que han visto en sus profesores y hacer varias selecciones hasta llegar a obtener los más representativos.

c) Errores de medición

No importa si la construcción del instrumento fue hecha por un método experimental o por un enfoque más tradicional, toda evaluación contiene un margen de error.

En términos generales, los errores pueden ser ocasionados por los sujetos, los instrumentos o por ambos.

1) Errores de medición ocasionados por los sujetos

Comúnmente la información que arrojan las evaluaciones sobre los maestros puede ser desvirtuada, entre otros factores, por errores originados por los alumnos a los que se les aplica el instrumento y por las personas que procesan la información.

Los errores que usualmente cometen los estudiantes pueden ser desde omitir alguna respuesta hasta otorgar puntuaciones altas o bajas con el fin de perjudicar o beneficiar al maestro.

A su vez, se presentan dos efectos en el evaluador que alteran los datos recogidos por los instrumentos, a saber: el efecto de halo y el efecto de lenidad.

El efecto de halo es la tendencia por parte de cualquier evaluador de dejar que sus evaluaciones sobre un curso específico, cualidades del profesor o resultados sean influenciados por su impresión total de la experiencia. Este efecto disminuye la capacidad de diagnóstico de la información y es quizá uno de los más serios problemas que obstaculizan la optimización de las evaluaciones.

(53) K. DOYLE. Op. cit. p.24

El efecto de lenidad se concibe como la tendencia del evaluador de ser más generoso en su evaluación.

Los esfuerzos para disminuir este tipo de errores han involucrado frecuentemente salidas que provienen del formato mismo de la escala tradicional. Una de esas opciones ha sido las evaluaciones de elección forzada.(54) En este caso se requiere que el evaluador escoja entre alternativas igualmente deseables; sólo algunas de ellas describen instructores efectivos.

Entrando en más detalle, este procedimiento consiste en presentar cuatro frases o claves que han sido encontradas atractivas o deseables; pero sólo dos de ellas distinguen al maestro eficaz del ineficaz. Por ejemplo:

- * Es capaz de explicar conceptos en más de una forma
- * Nunca muestra favoritismos
- * Organiza discusiones lógicas
- * Refiere al texto cuando hay una duda en un tema

El total de la puntuación del maestro es el número total de discriminación de reactivos revisados entre todos los juegos de estos.

Muchos estudios apoyan el uso de este tipo de escalas ya que las han encontrado más resistentes a presentar error en la medición; sin embargo, otros autores han criticado la metodología de elección forzada ya que presenta dificultad al ser resuelta por los evaluadores, no indica los aspectos fuertes y débiles de la actuación del maestro y finalmente en este método se acepta sólo una definición de lo que sería buena enseñanza .(55)

Por otra parte, los errores pueden presentarse también al momento de procesar la información obtenida, ya que las personas encargadas de esta tarea pueden deformar la información como consecuencia de descuidos tales como confundir u omitir números, claves, letras, etc.

2) Errores de medición ocasionados por los instrumentos

El instrumento también puede ser una fuente de error si no cumple satisfactoriamente con las normas de validez y confiabilidad requeridas para su utilización. Por instrumento válido entendemos "aquél que mide efectivamente lo que se propone medir" mientras que un instrumento confiable es "aquél que mide siempre de la misma manera."(56)

(54) Ibidem. p.25

(55) Ibidem. p.26

(56) JORGE PADUA. Op. cit. p.156

Los instrumentos deberán demostrar su consistencia interna al ser sometidos a rigurosas pruebas de validación, de lo contrario se corre el riesgo de tomar decisiones sobre bases infundadas.

d) Aplicación del instrumento

Se ha demostrado que en la aplicación de los cuestionarios o escalas, existen factores externos al proceso que pueden alterar significativamente los resultados de las evaluaciones. Dentro de estos factores podemos identificar la presencia del maestro en el momento de la evaluación, el tipo de instrucciones que se den a los alumnos, el propósito de la evaluación que se mencione a los alumnos y la situación que prevalece entre alumnos y maestros hasta antes de la evaluación.

Por tal motivo se requiere que se preste más atención y cuidado así como que se normen los procedimientos para aplicar dichos instrumentos.

e) Flexibilidad del instrumento

En muchos bachilleratos y universidades se ha tratado de elaborar un cuestionario o escala de evaluación única para ser usado en todos los cursos. Tal situación ocasiona diversas críticas, tales como: que el instrumento que se utilice sea tachado de irrelevante por no responder a las necesidades específicas de cursos particulares. Existen varias formas de hacer cuestionarios flexibles, Doyle (1975) ofrece tres propuestas:

La primera consiste en dejar espacio para que algún instructor añada sus propias preguntas o en su defecto el alumno emita sus comentarios y observaciones personales.

Otra opción lo constituye el enfoque modular, que requieren la construcción de distintos cuestionarios o escalas de evaluación para diferentes y específicos propósitos: pruebas y calificaciones, laboratorios, asistentes de profesores y materiales audiovisuales entre otros.

La última propuesta es el sistema "de consumo".* En dicho sistema a los maestros se les da un catálogo de reactivos de evaluación (almacenados previamente en un sistema de cómputo) de los cuales ellos seleccionan aquellos que prefieren. Sus selecciones se registran y la computadora se encarga de reproducir las copias del cuestionario o escala que solicita el profesor.

Todas las consideraciones anteriores, nos conducen a manifestar que no hay un formato único de pregunta o metodología perfecta para construir escalas de evaluación.

Todas los instrumentos tienen y continuarán presentando ciertas limitaciones en cuanto a su diseño, contenido, aplicación e interpretación; pero, esto no significa que la información reunida quede invalidada no tenga utilidad alguna. Lo que creemos es que la búsqueda de maneras para aumentar la precisión de la información debe proseguir así como redoblar esfuerzos para entrenar y motivar a los evaluadores, es decir a los alumnos en la realización de la evaluación de sus maestros.

Tomando en cuenta lo anterior cabe señalar que las principales consideraciones que se deben contemplar en la elección de cualquier sistema de evaluación son la solidez técnica de la información, el costo y la aceptación de los consumidores. Además de la evaluación que la propia institución lleve acabo sobre sus necesidades específicas, recursos y políticas para la evaluación.

* A falta de un término equivalente a éste en español, llamaremos sistema "de consumo" al programa de cómputo que ofrece una serie de reactivos de los cuales se pueden elegir sólo aquéllos que se consideren pertinentes para conformar el instrumento de evaluación del docente.

4. ALCANCES Y LIMITACIONES A LA LUZ DE DIVERSAS EXPERIENCIAS

A lo largo de este capítulo, examinaremos algunas instituciones educativas de nivel medio superior y superior -nacionales y extranjeras- en las que detectamos la utilización del modelo de evaluación docente a partir de las opiniones de los estudiantes. Este análisis se centrará en tres puntos básicamente. Primeramente, señalaremos tanto los aspectos teóricos que comparten las instituciones así como aquéllos en los que difieren, pero que sin embargo dan fundamento a la adopción y aplicación de este modelo. En seguida, describiremos globalmente la metodología usada, analizando principalmente el instrumento que cada institución ha adoptado para la evaluación docente. Como último punto, presentaremos las ventajas y desventajas que posee este modelo de evaluación docente a la luz de la experiencia vivida por las instituciones educativas.

Los bachilleratos y universidades en los que encontramos que sus docentes son evaluados a través de la opinión de los alumnos son:

- a) Universidad Autónoma de México (UNAM): Facultad de Psicología, Facultad de Ingeniería y Facultad de Contaduría y Administración
- b) Universidad del Valle de México (UVM)
- c) Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)
- d) Universidad Estatal de San José
- e) Universidad de Washington
- g) Universidad de Michigan

Debemos subrayar que el único criterio que normó la selección de dichas instituciones fue el de la identificación de un empleo sistemático y formal del modelo; al mismo tiempo cabe señalar que la información analizada en este apartado se obtuvo por referencia bibliográfica; y sólo en algunas instituciones* se practicaron entrevistas con el personal encargado del diseño y aplicación de este modelo.

Aún cuando reconocemos que cada una de las instituciones educativas mencionadas anteriormente poseen características muy particulares que las hacen distintas entre sí -metas y políticas educativas, perfil de alumnos y profesores, planes de estudio, etc.- y se hallan inmersas en cierto contexto socioeconómico político y cultural, podemos identificar

* Las instituciones donde se llevaron a cabo las entrevistas fueron: la Fac. de Psicología, Ingeniería, Contaduría y Admón de la UNAM y en el ITESM (Campus Cd. de México)

determinados elementos que comparten entre sí y que dan solidez al marco teórico en que se basan para apoyar la evaluación de su personal académico por medio de la opinión de los alumnos. En seguida los enumeraremos:

- + Se reconoce que el papel del profesor en el sistema educativo ocupa un lugar destacado, por lo cual se manifiesta un interés permanente de las universidades y bachilleratos en cuanto a la calidad del desempeño docente. Encontrándose que para lograr la optimización del quehacer del maestro es necesaria su evaluación.
- + La evaluación del docente es una tarea compleja, ya que son muchos los factores que concurren en el área donde se desarrolla.
- + Dado que los alumnos mantienen contacto casi cotidiano con el profesor y es para ellos que la instrucción está diseñada, los estudiantes se encuentran en una buena posición para evaluar la actuación docente y pueden ser considerados una fuente de información de primera mano sobre el quehacer docente.
- + Se cuenta con un perfil docente.
- + Se requiere que el maestro además de poseer los conocimientos propios de su campo, cuente con las habilidades didácticas necesarias que le permitan facilitar el aprendizaje de sus alumnos.
- + Se reitera que la evaluación del profesor no es una actividad confiscadora, fiscalizadora ni punitiva. Debe ser vista como "un elemento no aislado en el proceso educativo que orienta, ratifica y forma al docente." (57)
- + La evaluación del maestro es de gran utilidad, ya que si el profesor puede recibir realimentación por parte de sus estudiantes, podrá mejorar sus actividades y como consecuencia habrá un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad.
- + Se acepta que la evaluación del docente no está exenta de factores que pueden sesgar la información.

A pesar del consenso que muestran, las instituciones estudiadas, en cuanto a la necesidad y utilidad de la evaluación de su planta docente, podemos identificar ciertas variaciones entre ellas. En seguida

(57) ELIZABETH MANNING. "Un modelo de evaluación docente...". p.243

citaremos las más sobresalientes:

- + Todas las instituciones coinciden en evaluar al maestro a partir de las opiniones de los alumnos. Sin embargo, la Universidad Estatal de San José en California propone que sean encuestados solamente los alumnos con más altas calificaciones. (58) Los considera los más indicados para preguntarles sobre la efectividad de la enseñanza por dos razones básicamente. Primero, ellos poseen experiencias que pueden generar algunas ideas valiosas sobre la calidad de la enseñanza. Segundo, los maestros escucharán mejor y más cuidadosamente aquellas sugerencias que vengan de los estudiantes más sobresalientes.
- + Cada institución cuenta con un perfil de maestro que se desea lograr y ante el cual se compara al maestro en la práctica. No obstante lo anterior, las características o atributos que se consideran idóneos en un buen maestro y los factores en que se agrupan éstas, varían tanto en nombre como en jerarquía en cada caso.
- + Mientras que para algunas instituciones educativas -como la UNAM- consideran que el tomar en cuenta al alumno para evaluar el desempeño del docente es una cuestión que permite hacer participe al educando del proceso educativo que cotidianamente experimenta; en algunas universidades americanas y en el ITESM en México por ejemplo, este modelo se contempla como un medio de saber si el consumidor o el "cliente" está satisfecho con el producto.

Pasando a otro punto, en el aspecto técnico podemos observar que existe un procedimiento muy similar para realizar la evaluación docente por medio de los alumnos en los casos estudiados. Este puede resumirse en los siguientes puntos:

- + Se lleva a cabo una vez al semestre o año escolar -en bachillerato-. Excepto en algunos planteles del ITESM donde se realiza dos veces al semestre, una al principio del curso y otra al final del mismo.
- + Se avisa al profesor que será evaluado por sus alumnos al final del año o curso. En el caso de la UNAM los profesores tienen opción de negarse a ser evaluados, pero esta situación no es común.
- + Se visitan todos los salones para aplicar los cuestionarios a los alumnos. En el caso de ciertas universidades y colleges americanos como la Universidad Estatal de San José, el cuestionario es enviado por correo.

- + Se intenta abarcar a toda la población estudiantil; sin embargo como ya lo mencionamos antes, en el caso de la Universidad Estatal de San José, sólo se recurre a los alumnos que por dos períodos consecutivos hayan obtenido "A" en todas sus materias.
- + El instrumento -cuestionario o escala- se haya impreso y contiene instrucciones y hoja de respuestas.
- + La forma de sistematizar y procesar la información va de acuerdo al tipo de cuestionario utilizado; pero en todos los casos se usa un sistema computarizado.
- + Los resultados son entregados al profesor, al coordinador o jefe del departamento y al director en un plazo máximo de un mes.
- + El informe que se elabora contiene las calificaciones que obtuvo el profesor en cada grupo y materia que impartía así como la media de cada reactivo o factor del instrumento.
- + Los resultados son totalmente confidenciales y no son publicados. Sin embargo, en ciertas universidades y colleges americanos existen unos folletos donde se describen y comentan las materias y los profesores que las imparten -consultar Anexo 2-. En la elaboración de estos materiales, la participación del alumno es bastante alta.

Como pudimos darnos cuenta existe un patrón bastante generalizado para llevar a cabo la aplicación, sistematización y entrega de resultados de los cuestionarios y escalas de evaluación aplicadas a los alumnos para conocer la opinión sobre sus profesores. Pero, no puede decirse lo mismo acerca de los instrumentos utilizados en cada uno de los casos estudiados, debido a que estos varían en formato, número y jerarquía de reactivos y factores en que éstos se agrupan, entre otras aspectos. Podemos pensar en que tales diferencias se deben a los distintos enfoques educativos de quienes elaboran dichos instrumentos.

En seguida describiremos cada uno de los instrumentos utilizados en cada una de las universidades y bachilleratos analizados.

a) UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (UNAM)

+ FACULTAD DE PSICOLOGIA

La evaluación del maestro por la opinión del estudiante como acción institucional, empezó en la década de los 80's. A partir de entonces, se han elaborado tres cuestionarios, el último de ellos (1988) es el que actualmente se aplica -ver Anexo 4-.

Este tercer cuestionario, de acuerdo a lo que nos comentó la Psic. Blanca Girón* en una entrevista que se le hizo en dicha Facultad, fue producto de un análisis de reactivos** que incluyó tanto los del instrumento previo como otros sugeridos por investigaciones afines.

Este instrumento está integrado por un total de 25 reactivos: 19 de ellos enfocados a evaluar la actividad docente, 4 a la asignatura y 2 como reactivos de control. También, contiene un espacio para observaciones en la hoja de respuestas.

Las categorías de reactivos relativos al profesor fueron:

- + Cumplimiento (asistencia, puntualidad)
- + Estilo de exposición (volumen de voz, velocidad de exposición, propiedad del lenguaje)
- + Estrategia de exposición (ejemplificación, organización de clase, explicación de conceptos, método de trabajo)
- + Relación alumno - maestro (accesibilidad y cooperación con los estudiantes, motivación)
- + Evaluación del curso (evaluación objetiva y apropiada al curso)

Cada reactivo presenta 5 opciones de respuesta que van de un extremo o polo negativo a uno positivo.

Algunas observaciones que podemos señalar son por una parte, en cuanto a la forma de obtener los reactivos y factores del cuestionario.

La elaboración del instrumento estuvo a cargo principalmente de varios docentes e investigadores, que si bien cuentan con una formación y experiencia en la docencia, no puede descartarse la influencia que sus propios marcos de referencia ideológicos ejercen en ellos para la selección y agrupación de preguntas a fin de obtener los factores buscados. (59)

Por otra parte, como lo reconoce la Psic. Girón "a pesar de los análisis de validez y confiabilidad a que fue sometido el instrumento, la veracidad al evaluar un profesor o un curso puede ser cuestionable, pues intervienen algunos factores que pueden afectar la honestidad de las respuestas ... como el nivel académico de los alumnos".

Para terminar, la Psic. Girón enfatizó que "la única estrategia formal para evaluar a los maestros de esta Facultad es a través de la opinión de los alumnos". También agregó que "su Departamento sólo se

* Jefa de la Unidad de Planeación de la Facultad de Psicología

**Una explicación más detallada de este procedimiento puede hallarse en J. URBINA. El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva. pp.218-219

(59) FERNANDO ARIAS. Op. ct. p.15

encargaba de la aplicación, sistematización, entrega de los resultados de la evaluación docente y evaluación del instrumento mismo ... pero el seguimiento de la actuación del profesor correspondía a otras instancias como los coordinadores de cada materia".

+ FACULTAD DE INGENIERIA

Con el objeto de mejorar la calidad académica de la Facultad de Ingeniería desde hace más de 10 años se ha recurrido a la evaluación docente por la opinión de los alumnos.

El instrumento elaborado por esta Facultad -revisar Anexo 5- está dividido en 2 secciones. La primera consta de 19 reactivos relacionados con el profesor. Los factores en que se agrupan dichos reactivos son:

- + Capacidad
- + Sentido de responsabilidad
- + Personalidad
- + Puntualidad
- + Conocimiento

Cada reactivo presenta 4 opciones que van desde lo óptimo o polo positivo hasta uno negativo.

En la segunda parte, se pide que el alumno se autoevalue. Esta sección contiene 7 reactivos y a cada uno corresponden 4 opciones que van desde un polo positivo hasta uno negativo. De acuerdo con el Ing. Enrique Fabián*, con quien sostuvimos una entrevista en esta Facultad, "la información no se toma en cuenta directamente en la evaluación del profesor, pero si se considera para efectos de correlación y perfil del alumno".

El principal comentario acerca de este instrumento es sobre el contenido de los reactivos. La mayoría de ellos se refieren a rasgos del docente en lugar de conductas, lo que aumenta la posibilidad de un mayor subjetivismo tanto por parte del alumno como del maestro. Para ilustrar lo anterior citemos dos reactivos de dicho cuestionario:

- | |
|---|
| <p>5) Las clases se desarrollan en forma:
 muy interesante interesante aburrida muy aburrida</p> <p>15) La exigencia para calificar es:
 adecuada grande excesiva pequeña</p> |
|---|

* Director Académico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Fac. de Ingeniería.

En estos dos reactivos, la respuesta dependerá de lo que se entienda por "clase muy interesante" o por "exigencia para calificar adecuada".

Por otra parte, el formato del cuestionario presenta el inconveniente de que el alumno tiene que contestar tantos cuestionarios como maestros y materias tenga al semestre, puesto que cada cuestionario contiene una única clave para maestro y materia. Esto resulta poco práctico.

Finalmente, el Ing. Fabián subrayó que "desafortunadamente la Facultad de Ingeniería sólo ha empleado el modelo de evaluación docente por medio de la opinión de los alumnos para evaluar a sus profesores, sin considerar otros modelos que podrían aportar información desde otras perspectivas y enriquecer dicha evaluación".

+ FACULTAD DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION

La Fac. de Contaduría y Admón., cuenta con una larga experiencia en la evaluación docente basada en la opinión de los estudiantes. Este modelo se comenzó a utilizar en 1971, posteriormente se efectuaron diversas modificaciones al cuestionario original o se cambió totalmente como ocurrió en 1982 (Sabag, Monroy, Hernández y Perea). Hoy en día se aplica el Inventario de Comportamientos Docentes (ICD) -consultar Anexo 6- elaborado por el Dr. Fernando Arias* quien nos proporcionó la información que a continuación presentamos.

La construcción del ICD, a diferencia de los demás instrumentos de evaluación docente que en este capítulo reseñamos, fue producto de la participación conjunta de autoridades, docentes y alumnos.

Así mismo, el Dr. Arias identifica como cualidades de su instrumento las siguientes:

- + Los reactivos utilizan las mismas expresiones de los usuarios, lo que hace más precisa la información.
- + Los reactivos describen comportamientos que el alumno pueden observar en su profesor; esto disminuye las interpretaciones subjetivas del alumno y señala conductas específicas que el docente tiene que cambiar o mejorar.
- + El instrumento fue sometido a pruebas rigurosas de validez y confiabilidad.

A pesar de lo anterior, la desventaja que encontramos en este método de obtención de factores y reactivos es que se corre el riesgo de no incluir ciertos factores que tienen que ver con la efectividad de la competencia docente. Al respecto Daniel S. Sheehan señala que "se ha comprobado que ciertos comportamientos docente como la exigencia en

* Jefe del Depto. de Desarrollo Académico de la Fac. de Contaduría y Administración

exámenes y trabajos o la "carga de trabajo" que el maestro deja en su materia están relacionados con el logro académico de los alumnos. Sin embargo, cuando los reactivos del instrumento se obtienen por medio de la participación de los alumnos, este factor no se incluye o la importancia que se le da es secundaria". (60)

La escala quedó integrado por 10 factores:

- Dinamismo en clase
- Preparación del tema
- Criterios para calificar al alumno
- Puntualidad y asistencia
- Respeto a los alumnos
- Dominio de la materia
- Motivación del estudiante
- Carácter
- Enfoque a la profesión
- Cumplimiento del programa

El número total de reactivos es de 50. Además contiene instrucciones para ser contestado y una hoja de respuestas donde los alumnos deben estimar el porcentaje de ocasiones en que los docentes manifiestan tales conductas durante la clase, este va de 0 al 100% de veces. A 5 reactivos se responde con las palabras SI o NO.

Aunque la hoja de respuestas no hay un espacio específico para observaciones generales, los alumnos pueden hacerlas en la parte posterior de la hoja.

Actualmente, la única fuente permanente de información sobre la actuación del docente en el aula es la que proviene de los alumnos, quienes desde el punto de vista del Dr. Arias son los que pueden proporcionar una mejor información al respecto.

b) UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

Desde 1978 la UVM ha utilizado como única estrategia de evaluación de su planta docente la opinión estudiantil. Actualmente se aplica a los maestros de nivel medio superior y superior en sus 8 planteles.

Este programa de evaluación se realiza por medio de un instrumento elaborado en la misma institución. Su periodicidad es anual para bachillerato y semestral para Licenciatura.

El instrumento de evaluación se integra por 30 reactivos distribuidos en 4 categorías los que son visualizados como esenciales para el logro de un buen desempeño docente.

- Relación y comunicación con los estudiantes. En este rubro se evalúa la capacidad del docente para propiciar una atmósfera y relación adecuada que promueva en los alumnos una mayor participación para el logro de un mejor aprendizaje.

- Preparación y organización de la enseñanza. En este factor se evalúa la planeación que el profesor debe realizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Efectividad de la enseñanza. En este aspecto se juzga el grado de preparación del maestro.

- Personalidad del docente. Se aprecian las características individuales del docente, como un elemento importante que influye en la relación de alumno-maestro dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada reactivo tiene como forma de respuesta una escala estimativa con 5 categorías a las cuales se les ha asignado un número equivalente.

El valor máximo de la escala representado con el número 5, corresponde a la conducta deseable del docente y así en orden decreciente, hasta el número uno que es el mínimo valor asignado en las escalas que representa la conducta no deseable.

c) INSTITUTO TECNOLOGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (ITESM)

Desde hace más de 8 años el ITESM ha empleado un sistema de evaluación docente que consiste en la aplicación de un cuestionario a los alumnos -tanto a nivel bachillerato como licenciatura- para conocer el desempeño de los profesores.

El Ing. Zúñiga* nos indicó que el instrumento -consultar anexo 7- elaborado por esta institución está integrado por 5 aspectos a evaluar: enseñanza, cumplimiento, exigencia, capacidad de motivar a los alumnos y una pregunta sobre la evaluación global del desempeño del profesor.

Lo que más llama la atención sobre la construcción de este instrumento es que los reactivos no se han desglosado de los factores y esto ocasiona confusión entre alumnos y maestros. Por ejemplo:

1. Opinión que tienes de tus maestros en cuanto a enseñanza. El instituto considera que un maestro excelente en este aspecto, expone con claridad y precisión su materia, sus presentaciones son organizadas y lógicas y mantiene la atención y el interés de los alumnos, sus explicaciones no son repetitivas ni monótonas, sino que hacen sentir al alumno la necesidad de asistir a clase, un maestro excelente especifica claramente los objetivos del curso.
Indica tu opinión para cada profesor en cuanto a enseñanza, rellenando fuertemente a lápiz el área correspondiente.

Como podemos darnos cuenta cada factor a evaluar contiene una serie de características, que de acuerdo a la institución, un buen profesor debe poseer. Sin embargo, el no separar cada cualidad en un reactivo definido ocasiona que el alumno no pueda expresar claramente en qué aspectos de la "enseñanza" el profesor tiene un alto o bajo desempeño.

Por otra parte, al proporcionar realimentación al profesor no se pueden señalar las conductas específicas que debe mejorar; ni tampoco cómo pueden ser perfeccionadas. Esto es, el comunicar al maestro que obtuvo una evaluación baja en el aspecto "enseñanza", no le permite identificar exactamente qué elementos de su "enseñanza" puede perfeccionar y los medios para llevarlo a cabo.

Para finalizar el Ing. Zúñiga nos indicó que la "única forma de evaluar a los maestros del ITESM es aplicando el modelo de evaluación docente por medio de la opinión de los estudiantes".

* Director de Servicios Escolares del ITESM (campus cd. de México)

d) UNIVERSIDAD ESTATAL DE SAN JOSE

En la Universidad de San José en California la evaluación del docente por la opinión del alumno se inició hace poco más de 10 años. Sin embargo, el instrumento que examinamos representa una nueva propuesta para este tipo de modelo. Este cuestionario -revisar anexo 8- sólo es resuelto por los estudiantes más sobresalientes* y recoge sus opiniones sobre los problemas de enseñanza-aprendizaje en dicha institución. El instrumento consta de 4 preguntas abiertas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cuestionario fue enviado por correo, pero tuvo una respuesta bastante favorable (28 de 36 contestaron -75%-).

De quienes llenaron el cuestionario, el comité escogió 9 alumnos que tomaron parte en un simposio (grabado) que duró 3 horas. Los resultados de esta reunión fueron publicados más tarde.

El objetivo de este tipo de acciones, era que sirviera como primer paso para iniciar discusiones formales y periódicas entre autoridades, profesores y alumnos acerca de los medios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, esto no tuvo continuidad debido a una dispersión de los organizadores. No obstante, lo que sí se consiguió fue hacer partícipe al estudiante en las discusiones sobre la calidad de la enseñanza y las condiciones para facilitar el aprendizaje.

e) Universidad de Washington

Esta Universidad cuenta desde principios de los años 70's con un departamento (Office of Student Ratings) que desarrolló un programa para recabar sistemáticamente la opinión de los estudiantes sobre la actuación del maestro en el aula.

Los resultados del cuestionario son entregados al profesor al término del curso, así como también una comparación con la media de los grupos de otros profesores de la misma asignatura del profesor y los comentarios y observaciones de los alumnos.

Este departamento tiene prohibido pasar a otros departamentos cualquier información relativa a la evaluación de los profesores. Asimismo, el maestro puede negarse a ser evaluado. A pesar de esto, cerca del 50% de los profesores piden que sus resultados sean pasados a

* Revisar FAUNEIL J. RINN. Op. cit. pp.125-128

sus respectivas coordinaciones o departamentos.

El instrumento elaborado por este departamento -revisar anexo 9- se compone de un total de 14 reactivos - 12 de ellos son de opción y 2 preguntas abiertas-.

La escala que se maneja tiene 5 puntos que van de un polo positivo hasta uno negativo; el número 5 representa la conducta más deseable hasta llegar a la menos deseable designada con el número 1.

De manera informal se sabe que "los estudiantes opinan que los maestros que piden ser evaluados lo necesitan menos, que aquéllos que rechazan dicha evaluación"(61).

El objetivo de este sistema es por lo tanto ayudar individualmente a los maestros con problemas específicos.

Finalmente, los datos obtenidos a través de estas evaluaciones son utilizados con fines de análisis estadísticos. Ocasionalmente el personal administrativo recibe esta información, pero no tiene suficiente peso para llevar a cabo promociones, contrataciones, etc.

f) Universidad de Michigan

La Universidad de Michigan, desde la mitad de los años 50's, implantó un sistema para evaluar a los docentes por medio de la opinión de los alumnos.

A cada profesor se le entregan formas de evaluación y es responsable de aplicarlas. Los cuestionarios son llenados en ausencia del maestro y son llevadas en un sobre sellado por un determinado alumno a la oficina del Departamento.

Cada departamento decide si las formas van a la dirección o si sólo van a ser de uso confidencial para el maestro.

El instrumento elaborado por esta institución -consultar anexo 10- contiene 7 reactivos y un espacio destinado a comentarios favorables y desfavorables.

Los reactivos contienen 3 opciones de respuesta y manejan una escala de 5 puntos - que va en orden decreciente de la letra A a la letra E -.

El objetivo de este sistema de evaluación es ayudar al maestro a mejorar su efectividad en la enseñanza y al mismo tiempo, lograr que

(61) C.F. PAGE. Op. cit. p.14

los alumnos reflexionen sobre sus cursos.

Por último cabe señalar que la única estrategia formal para evaluar a los profesores de esta Universidad es por medio de la opinión de sus alumnos.

Otro punto importante que analizamos en las instituciones educativas anteriores, fue la forma en que se aprovechaba la información arrojada por la evaluación docente hecha por los estudiantes.

Básicamente, los usos que se le han dado a estos datos son de dos tipos: académico y administrativo.

Dentro de la utilidad académica, las universidades y bachilleratos señalan que esta información se destina para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que el profesor recibe una realimentación valiosa de su desempeño académico. Sobre esto mismo, el Dr. Sabag agrega que por este tipo de evaluación "se permite conocer la manera como los alumnos perciben la docencia y la imagen que se forman los estudiantes de sus profesores"(62).

Asimismo, muchas instituciones esperan que el profesor optimice su práctica educativa al conocer las deficiencias que los alumnos detectan en él o se supere, impulsado por la motivación que le da saber sus cualidades.

Otro uso que se le da a esta clase de información es el ser un medio para conocer el estado general que mantiene la docencia en la institución y así poder lograr una superación académica continua.

Finalmente, esta información sirve para identificar las áreas críticas de la enseñanza, tanto en la facultad de Contaduría y Administración como en la UVM, los resultados de las encuestas son tomados como base para diseñar cursos de capacitación y actualización docente.

En lo que respecta a los usos de carácter administrativo encontramos que su alcance es limitado.

Los centros educativos estudiados afirman que para la toma de decisiones de contratación, permanencia y promoción de sus maestros se deben considerar factores como el curriculum del profesor, su cooperación con la institución, pruebas escritas -sobre el conocimiento que tiene de su campo y psicométricas- así como una clase de demostración, principalmente. En lo que atañe a los resultados de la evaluación docente hecha por los alumnos, estos son vistos como información secundaria y en muchas instituciones no son tomados en cuenta para este fin.

(62) SABAG ADIP MUNROY, F. et. al. "Opinión de los alumnos sobre el desempeño del profesor..." p.88

Como último punto a tratar en este capítulo señalaremos las ventajas y desventajas de este modelo de evaluación docente que reportaron los casos analizados:

+ VENTAJAS

- Dado que los estudiantes siempre emiten opiniones sobre los profesores, aunque sea de manera informal, esta información se pierde si no hay un sistema o un instrumento que recoja esta información, que de todos modos se da.

- Constituye una forma de participación de los estudiantes de manera ordenada -en lugar de ser tumultuaria o asambleísta- en cuestiones académicas.

- Exige un esfuerzo mental y participación de los alumnos en la reflexión de algunos elementos del proceso educativo que experimentan cotidianamente.

- Es uno de los principales medios para identificar las necesidades de capacitación, actualización y formación de profesores.

- La realimentación que reciben los docentes por parte de sus alumnos ha producido en los académicos cambios favorables en sus estilos de enseñanza. No obstante lo anterior, los indicios de dichos cambios son obtenidos por una vía informal. Por ejemplo, se basan en comentarios que escuchan de los alumnos, el tipo y cantidad de material que el docente lleva al aula, el tipo de asesoría que pide el docente para exponer cierto tema, la participación del maestro en asambleas o juntas académicas y algunas veces un precario seguimiento de las evaluaciones anteriores.

+ DESVENTAJAS

Existe un consenso general entre las instituciones educativas que examinaremos en este capítulo sobre lo valioso y efectivo que resulta recurrir al modelo de evaluación docente por la opinión estudiantil. Por lo que también declaran que las desventajas son mínimas. Entre ellas sólo señalan:

- El costo elevado de la hoja óptica (hoja de respuestas)

- Cierta inversión en tiempo y recursos humanos para la realización, aplicación, sistematización, análisis y presentación de resultados de la evaluación.

Asimismo, señalan algunos aspectos que deben cuidarse para que este

modelo logre sus objetivos eficazmente:

- La obtención de reactivos y factores no debe recaer sólo en un grupo pequeño de profesores o administradores; sino que debería incluir la participación tanto de docentes, directivos y alumnos.
- El contenido de las preguntas debe referirse a conductas y no a rasgos, tratando de esta manera de disminuir la subjetividad que de antemano está presente en el alumno.
- El cuestionario o escala de evaluación debe someterse a pruebas rigurosas que constaten su validez y confiabilidad.
- Debe de implantarse un seguimiento formal y sistemático del desempeño de los docentes.
- Deberían derivarse investigaciones con base en los resultados de las evaluaciones docentes por la opinión estudiantil.

5. APORTACIONES

Como hemos podido apreciar, en los capítulos anteriores, el modelo de evaluación docente por medio de la opinión del estudiante presenta carencias y limitaciones, de orden teórico y técnico, que obstaculizan su desarrollo y utilización; sin embargo, detectamos un gran potencial para ser considerado como uno de los medios que contribuyen al mejoramiento de la enseñanza.

En este último apartado se expondrán algunas ideas que están encaminadas a contribuir a la optimización del empleo de este modelo.

Reconceptualización de la evaluación del docente

A pesar de que las instituciones educativas, particularmente universidades y bachilleratos, reconocen la gran importancia y utilidad que les reporta llevar a cabo la evaluación docente, ésta difícilmente se articula con otras acciones destinadas a elevar la calidad de la educación.

En otras palabras, la evaluación docente, y centrándonos específicamente en aquélla basada en la opinión del alumno, se realiza como una estrategia aislada y poco explotada en el complejo y arduo camino hacia la superación académica.

Esta situación nos obliga a hacer las siguientes consideraciones conceptuales en torno a la evaluación docente:

Para empezar, debemos tener presente que este tipo de evaluación no tiene un fin en sí misma sino que es uno de los canales de información para tomar decisiones acerca de la actividad y posición del maestro.

Además, otra función que cumple la evaluación es aquella que radica en la contrastación del deber ser con el ser.

En este sentido es vital establecer el perfil de docente que se desea lograr y a partir del cual se pueda:

- Orientar el diseño, aplicación e interpretación de los datos arrojados por dicha evaluación.
- Comparar al profesor que se tiene contra el que se desearía tener.
- Reorientar, modificar y establecer las acciones pertinentes que coadyuven a la optimización de la enseñanza.

Pasando a otro punto, la evaluación del docente a partir de la opinión estudiantil debe caracterizarse por ser un proceso formal y sistemático. Este modelo de evaluación debe descansar en una serie de etapas como: la planeación, realización y análisis de resultados.

Asimismo, debe de ser participativo; esto es, debe de haber una activa intervención de los sectores que conforman la comunidad educativa: administradores, alumnos y maestros. La participación de cada uno de estos grupos debe estar encaminada al desarrollo, utilización y refinamiento del sistema de evaluación.

Finalmente, los resultados de dicha evaluación deben realmente incidir en la toma de decisiones para la planeación institucional.

Usos potenciales

Al cuestionarnos sobre la utilidad que se le puede dar a la información generada por este modelo de evaluación docente, encontramos valiosas contribuciones en los siguientes rubros:

- a) Realimentación
- b) Formación
- c) Investigación
- d) Decisiones administrativas

a) Realimentación

Proporcionar realimentación al maestro sobre su quehacer educativo resulta provechoso debido a que le ofrece un conocimiento de la realidad en la que se halla inmerso, propicia una reflexión y finalmente abre la posibilidad de una acción transformadora.

El hecho de informar al docente sobre lo que sus alumnos opinan de él, le permite saber cuál es la imagen y el impacto que ha producido su estilo de enseñanza en su grupo.

A partir de dicho conocimiento, y en un segundo momento, el profesor puede contar con un indicador para contrastar la valoración hecha por sus alumnos con su autoevaluación. A su vez, puede identificar los puntos fuertes y débiles de sus desempeño docente, lo cual redundará en toda una instrumentación para el cambio y lograr una reorientación, transformación y continua superación de su actividad docente.

Diversas investigaciones* han demostrado que la realimentación puede considerarse como uno de los medios que coadyuvan a la modificación del comportamiento docente.

*Una información más detallada sobre estos estudios puede encontrarse en: BRUCE W. TUCKMAN y WILMOT OLIVER. Effectiveness of feedback to teachers as a function of source. pp. 297 - 301 y HERBERT W. MARSH y et. al. Validity and usefulness of student evaluations of instructional quality. pp. 833 - 839

Sin embargo, debe de cumplir con ciertos requisitos para llevar a buen término dicho propósito. Debe ser descriptiva, a petición y oportuna.

Asimismo, debe estar conjugada con otras técnicas como la microenseñanza, el psicodrama, etc.

b) Formación

Un uso poco explotado del conocimiento que se obtiene por medio de este modelo es aquel aplicado al área de formación docente.

Desde nuestro punto de vista, la utilidad de esta aplicación va en el sentido de sugerir prioridades de formación y crear una cultura de la evaluación.

La información derivada de este proceso puede funcionar como una especie de detección de necesidades de capacitación y actualización pedagógica.

En este sentido, dicha información puede considerarse como uno de los indicadores para evaluar y reestructurar los programas de los cursos de formación docente.

No debemos olvidar dar un seguimiento sistemático y formal que nos permita saber el impacto de dichos cursos en el proceso educativo.

El otro sentido en que la información del alumno sobre su maestro nos puede ser útil es en empezar a fomentar una actitud favorable hacia la evaluación.

Es indispensable que el maestro visualice su evaluación como un medio de gran utilidad que puede ayudar a mejorar su práctica y no como un medio fiscalizador y punitivo.

Lo anterior hace evidente la necesidad de involucrar al maestro en el proceso de evaluación, de tal manera que no lo sienta como una imposición ni como una agresión.

Por lo tanto, se debe fomentar la participación del maestro en el diseño, elaboración, aplicación e interpretación de los resultados de su evaluación.

d) Investigación

Los resultados obtenidos en las evaluaciones del maestro hechas por los estudiantes pueden originar trabajos de investigación.

Los temas a desarrollar, sugeridos por dicha evaluación, pueden servir para enriquecer nuestro conocimiento sobre aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, criterios de eficacia docente, evaluación del maestro, etc.

e) Decisiones administrativas

La contratación, permanencia y promoción de un docente en determinada institución resulta un asunto sumamente delicado y trascendental tanto en su vida profesional como personal.

Por este motivo, es vital que el personal indicado para tomar decisiones en este terreno disponga de toda la información pertinente para tal efecto.

Para cumplir con dicha tarea se ha echado mano de diversos criterios como: experiencia docente, grado académico, número y calidad de publicaciones, pruebas psicométricas y de conocimiento, antigüedad, opinión de expertos, etc.

Al anterior listado podríamos agregar el fruto de la evaluación que los alumnos realizan sobre sus profesores aunque con cierta precaución y reserva.

Es muy cierto que entre más elementos se contemplen en torno a la eficacia del profesor, más acertadas serán las decisiones tomadas en este asunto.

Por lo tanto, consideramos que la opinión de los estudiantes debe integrarse al cúmulo de información disponible para deliberar sobre la posición del maestro en la institución.

Pero las mejores decisiones no sólo dependen de la cantidad de información de que se disponga, sino también de su calidad.

Por consiguiente, uno de los medios con que contamos para asegurar la parte cualitativa de la información generada por este tipo de modelo de evaluación docente se refiere a la metodología empleada, la cual abordaremos en seguida.

Implicaciones metodológicas

Si deseamos que la información derivada de este modelo de evaluación realmente nos sea de utilidad es condición indispensable que los procedimientos metodológicos se cuiden al máximo.

Para empezar a pesar del cúmulo de instrumentos que se han desarrollado para evaluar al docente, no existe uno sólo que logre reflejar fiel y objetivamente la opinión fundamentada del alumno.

En relación con esto podemos hacer dos consideraciones. Primera, estamos trabajando con seres humanos y la presencia de la subjetividad se puede reducir pero nunca eliminar completamente.

Segunda, debe reconocerse que hasta el instrumento construido y probado rigurosamente tiene limitaciones y que éste es sólo uno de los medios con que se cuenta para recolectar información sobre el desempeño docente.

Sin embargo lo anterior no invalida el hecho de que los instrumentos involucrados sean tan confiables y válidos como sea posible.

Inicialmente es mejor usar un instrumento ya probado en otras instituciones que tratar de elaborar algo de interés local inmediato. Aunque es importante aclarar que dicho instrumento debe de sufrir cambios con el fin de adecuarlo al contexto en que se va aplicar.

Sin embargo, si se dispone de los recursos humanos, financieros, materiales y de tiempo para construir el instrumento se sugiere se contemplen las siguientes etapas:

1) Obtener reactivos y factores. Esta etapa consiste en concentrar todas aquellas características que debe poseer un profesor eficaz y las áreas en que debe ser evaluado. Esto se lleva a cabo con base en las siguientes fuentes principalmente: literatura relevante sobre el tema y consulta a profesores, administradores y estudiantes.

2) Discriminación de reactivos. Este paso consiste en reducir el número de reactivos y factores obtenidos mediante la eliminación de aquéllos redundantes, ambiguos y menos importantes.

3) Construcción de un cuestionario piloto. Una vez que se hayan seleccionado los reactivos y factores, se procederá a la elaboración de un cuestionario prueba que se aplicará a una muestra de la población a la que se le aplicará el cuestionario definitivo.

Los resultados obtenidos de dicho cuestionario deben someterse a un riguroso análisis y realizarse los ajustes pertinentes.

4) Construcción definitiva del instrumento. Partiendo de los ajustes hechos en la etapa anterior, se elaborará la versión definitiva del instrumento de evaluación.

Una vez establecido el sistema de evaluación debe revisarse continuamente y modificarse según se requiera.

CONCLUSIONES

1. La función que ejerce el docente es antigua. Inicialmente surge como un agente adicional a la familia y paulatinamente con la institucionalización de la educación adquiere sus rasgos profesionales.
2. A lo largo de la historia, una de las funciones primordiales que desempeña el docente es la formación de las nuevas generaciones.
3. La orientación y el matiz de la evolución que presenta la función del profesor obedece a tres factores: el desarrollo de la sociedad, la configuración de la Pedagogía como disciplina y la importancia que la sociedad otorga al sistema escolar.
4. Actualmente el docente tiene que llevar a cabo funciones nuevas, que originariamente no le correspondían, y para las cuales no ha sido debidamente preparado.
5. La evaluación del profesor es importante y necesaria en virtud de que contribuye al mejoramiento de la enseñanza y eleva su calidad.
6. La evaluación del docente debe ser un proceso sistemático, integral y continuo; evitando con esto que se realice como una acción azarosa, aislada o periférica y desvinculada de otras estrategias diseñadas para la superación académica.
7. La evaluación del docente comienza a principios de este siglo, por lo que es una área relativamente joven y sumamente controvertida. Tanto su ámbito teórico como metodológico tiene que ser trabajado exhaustivamente si se desea lograr un avance en este terreno.
8. En diversas instituciones educativas existen y se practican distintos modelos para evaluar el desempeño docente; sin embargo, ninguno debe ser considerado como la única y exclusiva opción para llevar a cabo dicho fin.
9. La evaluación del docente con base en la opinión de los alumnos resulta una fuente valiosa para aproximarnos al quehacer del profesor.

10. De entre las ventajas que representa el adoptar el modelo de evaluación del docente por medio de la opinión de los estudiantes se pueden mencionar las siguientes:

- + La información proviene de uno de los elementos constitutivos del proceso enseñanza-aprendizaje: el alumno.
- + La actuación del maestro no se ve alterada por la presencia de un elemento ajeno al acto educativo.
- + Se rescatan, sistematizan e interpretan las percepciones y opiniones que produce la interacción educativa entre maestro y alumnos.
- + La información obtenida puede ser utilizada para proporcionar realimentación al profesor, contribuir al diseño de cursos de formación docente y como un elemento más para fundamentar decisiones de carácter administrativo como son: contratación, permanencia y promoción del maestro, principalmente.

11. Las limitaciones más evidentes de este modelo radican en lo que se menciona a continuación:

- + Existen diversos factores - como la popularidad del maestro, las calificaciones, el contenido de la asignatura, etc. - que pueden llegar a influenciar al alumno cuando realiza la evaluación de su maestro y con esto desvirtuar en cierto grado los juicios emitidos.
- + Los alumnos no son evaluadores.
- + El diseño y construcción del instrumento de evaluación se practica sin tomar en consideración el perfil de docente que se desea lograr, las necesidades y características de la institución escolar y población estudiantil en la que se aplica y a veces no se cuestionan los propósitos de dicha evaluación.
- + Hace falta refinar las pruebas de confiabilidad y validez a las que someten los instrumentos para la evaluación docente.
- + Se carece de una metodología rigurosa y sistemática para desarrollar el instrumento a utilizar.
- + No hay un seguimiento sistemático y formal del desempeño docente.

12. Dada la variedad y complejidad de las funciones que encierra el trabajo docente, el tomar en cuenta sólo la opinión del alumno representaría obtener una visión parcial. Por lo que si deseamos tener un panorama global y más amplio tenemos que incluir otras fuentes.
13. El quehacer del docente rebasa lo que podemos observar en el aula; por lo tanto, se requiere realizar una evaluación que contemple todas aquellas dimensiones que conforman la actividad del maestro.

OBRAS CONSULTADAS

1. ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI A. Historia de la pedagogía. Tr.por José Hernández Campos. México, F.C.E, 1980. 709p. (Sección de Obras de Filosofía)
2. ARIAS, FERNANDO. "El inventario de comportamientos docentes (ICD): un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza". EN: Perfiles educativos. Núm.4, Ene-Feb-Mar, 1984. pp.14-22
3. BALLANTI, GRAZIELLA. El comportamiento docente. Tr.por Inés Regina Alvarez. Buenos Aires, Kapelusz, 1979. pp.29-46 (Biblioteca de la Nueva Educación)
4. BEGGS, WALTER K. La formación del maestro. Tr.por Emilio Sierra Buenos Aires, Troquel, 1968. pp.129-139 (Biblioteca de la Nueva Educación)
5. BOHM, WINFRIED. "La tarea polifacética del maestro". EN: Perfiles educativos. Núm. 12, Abr-May-Jun, 1981. pp.22-58
6. BOWEN, JAMES. Historia de la educación occidental. Tr.por Juan Estruch. España, Herder, 1976. 3 vol.
7. DEBESSE, M. y MIALARET G. La función docente. Tr.por Pilar Martínez. Barcelona, Oikos-Tau, 1980. 191p. (Tratado de las Ciencias Pedagógicas, 11)
8. DOYLE, KENNETH O. "Development of the student survey". EN: Educational and psychological measurement. Núm.2, vol.37, 1975. pp.439-443
9. DOYLE, KENNETH O. Student evaluation of instruction. Lexington, Mass. Lexington Books, 1975. 144p.
10. FENKER, RICHARD M. "The evaluation of university faculty and administrators: a case study". EN: Journal of higher education. Núm.6, vol.46, Nov-Dic, 1975. pp.665-687
11. FLIEDLER, JUDITH. Student opinion on factors affecting the quality of education. Washington, Washington University, 1976. 38p.
12. GARIBAY, LUIS. "Evaluación de la eficiencia interna y externa de la educación superior". EN: Docencia. Núm.1, vol.5, 1976. pp.63-75
13. GOMEZ JUNCO, HORACIO. "La evaluación de la enseñanza por la opinión de los alumnos". EN: Revista de la educación superior. Núm.1, vol.5, 1976. pp.30-45

14. HYER, L. y McCLURE R.M. La función docente: sus modificaciones y consecuencias. Tr.por Carlos Raúl Yujnovsky. Argentina, Marymar, 1987. 109p. (El Maestro en su Acción Cotidiana)
15. LARROYO, F. Historia general de la pedagogía; 17 ed. México, Porrúa, 1981. 800p.
16. LASTRA, SERGIO A. "Una evaluación de la tarea docente a partir de las percepciones estudiantiles". EN: Revista de la educación superior. Núm.1, vol.12, Ene-Mar, 1983. pp.96-109
17. MANNING MARTINEZ, ELIZABETH. "Un modelo de evaluación docente. El caso de la Universidad del Valle de México". EN: Memorias del II Congreso Nacional de Pedagogía. México, U.N.A.M, 1989. pp.240-247
18. MAREN, J.M. VAN DER. "El maestro y el problema de la educación pedagógica". EN: BONBOIR, A. Una pedagogía para mañana. Tr.por Dolores Blasco. Madrid, Morata, 1975. pp.33-48
19. MARSH, HERBERT W., et. al. "Validity and usefulness of student evaluations of instructional quality". EN: Journal of educational psychology. Núm.6, vol.67, 1975. pp.833-839
20. McLEAN, CHARLES E. TNCC student opinion survey. Hampton V.A., Thomas Nelson Community College, 1986. 22p.
21. McNEIL, JOHN D. y POPHAM W. JAMES. "The assessment of teacher competence". EN: TRAVERS, ROBERT M. W. (ed). Second handbook of research of teaching. Chicago, Rand McNally, 1973. pp.219-244
22. PADUA, JORGE, et.al. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México, F.C.E y Colegio de México, 1979. pp.154-155 (Sección de Obras de Sociología)
23. PAGE, COLIN FLOOD. Student evaluation of teaching: The american experience. London, English Society for Research into Higher Education, 1974. 99p.
24. PARDINAS, FELIPE. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. México, s.XXI, 1978. pp.47-61
25. PETERSON, KEN. "Methodological problems in teacher evaluation". EN: Journal of research and development in education. Núm.4, vol.17, 1984. pp.62-69
26. POSTIC, MARCEL. Observación y formación de los profesores. Tr.por Gonzalo Gonzalvo Mainar. Madrid, Morata, 1978. pp.11-223 (La Pedagogía de Hoy)

27. RABINOWITZ, W. y TRAVERS R. "Problems of defining and assessing teachers' effectiveness". EN: HYMAN, R.T. Contemporary thought on teaching. New Jersey, Prentice-Hall, 1971. pp.213-220
28. RINN, FAUNEIL J. "Student opinion on teaching: threat or chance for dialogue?". EN: Improving college and university teaching. Núm 3, vol.29, Sum., 1981. pp.125-128
29. ROCKWELL, ELSIE. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, El Caballito, 1985. 160p. (Biblioteca Pedagógica)
30. RODRIGUEZ PEREZ, ANTONIO. "La eficacia docente. Dificultad de evaluación". EN: PLANIUC. Núm.6, vol.3, 1984. pp.47-61
31. ROSENSHINE, B. y R. STEVENS. "Funciones docentes". EN: WITROCK, M. (ed). La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona, Paidós, 1990. pp.587-626
32. SABAG ADIP MUNROY, FIDEL, et. al. "Opinión de los alumnos sobre el desempeño del profesor. Encuestas 1982-1". EN: Contaduría y administración. núm.125, Jul-Ago, 1983. pp.85-162
33. SHEEHAN, DANIEL S. "On the invalidity of student ratings for administrative personnel decisions". EN: Journal of higher education. Núm.6, vol.46, Nov-Dic, 1975. pp.687-700
34. SOAR, ROBERT S., et. al. "Teacher evaluation: a critique of currently used methods". EN: PHI DELTA KAPPAN. Núm.4, vol.65, Diciembre, 1983. pp.239-246
35. TUCKMAN BRUCE W. y WILMOT F. OLIVER. "Effectiveness of feedback to teachers as a function of source". EN: Journal of educational psychology. Núm.4, vol.59, 1968. pp.297-301
36. UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA. Evaluación del personal docente de la Universidad Iberoamericana. México, U.I.A, 1972. 10p.
37. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO. Evaluación curricular: la opinión de los estudiantes acerca de algunas características de las asignaturas y el desempeño de los docentes. México, U.N.A.M, Facultad de Psicología, 1983. 8p.
38. URBINA SORIA, JAVIER. El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva. México, U.N.A.M, 1985. pp.197-238
39. WEEK, ANN A. Student opinion survey. New York, Dutchess Community College, 1985. 75p.

40. WOTRUBA, THOMAS y WRIGHT PENNY L. "How to develop a teacher rating instrument: a research approach". EN: Journal of higher education. Núm.6, vol.46, Nov-Dic, 1975. pp.653-663

ANEXO 1. Cuadro de la función docente

FUNCION DOCENTE

PERIODO HISTORICO

ASPECTOS CARACTERISTICOS

OBSERVACIONES GENERALES

Edad antigua

El maestro:

Egipto
Mesopotamia
China
Persia

- * Pertenece a clases sociales superiores (sacerdotes, funcionarios).
- * Posee un saber altamente valorado por la sociedad (escritura, cálculo, astronomía).
- * Transmite los elementos culturales necesarios para la conservación de la sociedad.
- * Agente socializador.

- * Los sacerdotes, escribas y funcionarios tienen a su cargo entre otras funciones la docencia.
- * El acceso al conocimiento se halla restringido a una élite que rige y controla al pueblo.

Grecia
Roma

- * Aparecen ideales educativos (PAIDEIA Y HUMANITAS).
- * Retribución económica por su trabajo (sofistas).
- * El status alcanzado por el maestro decae un poco (sobre todo a nivel básico).
- * Diferencias entre los maestros de los distintos niveles (académicas, monetarias y de status).
- * Primeros decretos que intentan apoyar desde un marco jurídico la función del maestro.

- * La docencia se desliga de las castas sacerdotales.
- * Reconocimiento del maestro como trabajador.
- * Factores socio-económicos políticos y culturales, influyen para esta desvalorización.

FUNCION DOCENTE

PERIODO HISTORICO

Edad media

ASPECTOS CARACTERISTICOS

- * La docencia es organizada, dirigida y supervisada por la iglesia.
- * La tarea del docente se equipara al de apóstol o misionero.
- * El maestro puede ser clérigo o laico.
- * Debe obtener la licencia docente que certifique que puede ejercer su profesión.
- * Sobresalen cuatro tipos principales de maestro:
 - el maestro que brinda información técnica en los gremios.
 - el clérigo que otorga una formación intelectual en conventos y monasterios.
 - el caballero que prepara a los nobles para defender a su patria, rey y dama.
 - y los docentes de enseñanza superior cuyas cátedras tienen lugar en las primeras universidades.
 - comienzan los primeros sindicatos, (asociaciones de maestros que exigen derechos).

OBSERVACIONES GENERALES

- * La educación se ve centralizada por la iglesia y el maestro se concibe como un intermediario divino.

FUNCION DOCENTE

PERIODO HISTORICO

Humanismo y
Renacentismo

ASPECTOS CARACTERISTICOS

- * Su misión consiste en salvar guardar las convicciones político - religiosas mediante sus enseñanzas.
- * Se preocupa por brindar una formación más liberal.
- * Aumenta la preocupación de los maestros laicos.
- * Utiliza un método de enseñanza verbalista y memorista.

OBSERVACIONES GENERALES

- * Lucha por el poder entre la iglesia y el estado.
- * Comienza a surgir la burguesía como una clase social poderosa.
- * Preocupación por las clases desamparadas.
- * Aparición de un importante auxiliar didáctico: el libro de texto.

Reforma y
Contrarreforma

- * Se concibe, nuevamente, al docente como apóstol de la enseñanza.
- * Maestro poseedor del poder absoluto, alumno su receptáculo.

- * La confrontación entre la iglesia católica y la protestante favorece a la educación sistemática, debido a que se observa a la escuela como medio para difundir y conservar las ideas religiosas y políticas.
- * Proliferación de colegios protestantes y católicos.
- * Inicios de la escuela popular laica.
- * Escuelas de ordenes religiosas impulsan docencia.

FUNCION DOCENTE

PERIODO HISTORICO	ASPECTOS CARACTERISTICOS	OBSERVACIONES GENERALES
Ilustración	<ul style="list-style-type: none"> * Aparecen algunos maestros que reflexionan críticamente sobre su práctica educativa. * Se hace del maestro una figura legal. * La preparación del maestro se daba como alternativa a una educación secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> * Reflexión sobre la educación que señala ciertas carencias y deficiencias de la práctica educativa. * Se abren instituciones alternativas a la universidad. * El estado participa más en el terreno de la educación.
Epoca contemporánea	<ul style="list-style-type: none"> * A fines del siglo XIX aparecen los primeros docentes con ideas "progresistas". * Los maestros del bloque socialista pretenden promover por medio de sus enseñanzas la solidaridad entre los pueblos socialistas y la voluntad colectiva. * Más especialización del docente * Diversificación de la función del maestro. * La sociedad asigna nuevas funciones al docente. * El maestro aparece como una figura comprometida socialmente a finales de los 60's. * Feminización de la profesión docente. * Lucha del maestro por sus derechos como trabajador. 	<ul style="list-style-type: none"> * El movimiento progresista se promulga en contra de la educación memorista y verbalista y propone el desarrollo del niño en un clima de libertad por medio de métodos educativos activos, próximos a la vida del alumno y a sus necesidades. * En los años 60's los gobiernos destinan más presupuesto a la educación -que es vista como una inversión-.

ANEXO 2. Ejemplo de un folleto de evaluación del docente

BOTANY 101

Dr. Sussman

Response: 257/385 (i. e. 257 students out of a possible 385 filled in forms)

The consensus is that Botany 101 is one of the better introductory courses around. The instructor himself seems to be the main reason for this appraisal. His organized command of the subject matter, coupled with enthusiasm and a sense of humor, captivated the students: they rated him as an excellent lecturer — "the best I've ever experienced." His presentation was rated clear, objective and sensitive to the student's comprehension. One of the most common complaints however, was that the course was too technical and "very difficult for freshmen or anyone without a good biological background." Exams and assignments (especially the text) were criticized as poorly integrated, partly repetitious and very time consuming. The most vehement criticisms were directed at the guest lecturers.

The unscheduled audio-tutorial labs received mixed reactions. The open hours were praised by some as worthy of extension to other courses, but other students labelled them "a waste of time." The quality of the instruction provided in lab was seen as generally low and could account for much of the disillusionment with that part of the course.

In summary, Botany 101 got a "very good" rating (with the exceptions noted above), though students are warned that it is not the "snap" Botany is often thought to be. (Pages 13-14)

PHYSICS 125

Professor McCormick

Response: 109/194

The general reaction to Physics 125 was one of slight disappointment. The lecture was judged to be of less than average value: though opinions differed greatly. Professor McCormick spent a good deal of the lecture time on demonstrations. Although some students commented that they found the lectures "enjoyable" and "interesting", an equal percentage were upset — "We're not here to be entertained; we're here to learn." It generally was agreed that he was well-versed in his field, fairly enthusiastic and clear and systematic as a lecturer. The major complaint about the lecture, repeated and emphasized in the responses, was that the attendance at lectures was mandatory. Students considered this demand unrealistic with respect to the lectures' general worth (or lack thereof). Several students referred to the attendance requirements as a "paternal attitude towards students."

Professor Jones

Response: 27-33

Overall students rated Great Books 201, classic works of the ancient world, a very worthwhile course. Highest praise was for the readings which were considered outstanding.

Professor Jones was also generally praised. Although students felt his speaking ability was not exceptional, they considered him a very enthusiastic, well-organized teacher. He was ready to accept disagreement and seemed better than average in his sensitivity to student comprehension of the material. However, he was considered only average in his objectivity.

Most students felt the course was "too easy", with an average workload of six and one-half hours per week. The grading was of average fairness, and, while there was no particular reaction to the paper topics, the exams, drawn largely from discussion, were better than most. The average expected grade was "B".

Class discussion were at times hindered by the overly large size of the recitation section. This was partly offset by the fact that students felt they received somewhat more personal attention than in other courses.

Nearly 100 per cent of this section would recommend the course to anyone, which seems to indicate a general satisfaction with its content.

INSTRUCTOR'S COMMENTS: Professor Jones

Students who enrolled in this section were told on the first day of class that our class periods would be primarily directed discussions of assigned readings in the great books themselves which we read in entirety. Much oral reading would be required in class, for example the plays read in entirety with assigned parts. The short papers and essay examinations are of less importance than the class-work. Anyone not comfortable in the give and take of rapid fire discussion and oral interpretation of literature should not continue in the section.

The students were generally able and articulate. The instructor could not read and assimilate the material assigned in less than three-hours-per-class-period.

Since the grading was largely on discussion and only secondarily on the written work, the subjective element is uppermost. As I recall, three members of the class earned grades of "A". There were mostly "B" grades with a scattering of "C's".

It is a very helpful comment to me that the students felt the course "too easy". This should certainly be corrected by stepping up the rigor of analysis rather than merely adding more of the same. (Pages 24-25)

ANEXO 3. Ejemplo de una escala doble de evaluación

student evaluation of instruction

Instructor _____

part I: student evaluation form

Course _____

Quarter & Year _____



University measurement services center
9 CLARENCE AVENUE S.E.
MINNEAPOLIS, MINNESOTA 55414

THE FOLLOWING ARE A NUMBER OF ITEMS DESCRIBING INSTRUCTOR BEHAVIOR.

FREQUENCY OF OCCURRENCE

Indicate the frequency of occurrence of each behavior by circling the number of the appropriate alternative.

IMPORTANCE

Indicate the importance of this behavior to you as it relates to the course being evaluated. Circle the number of the appropriate alternative.

Each item contains TWO PARTS with parts must be answered.

The instructor:

	Never	Rarely	Sometimes	Usually	Always	Not Important	Slightly Important	Important	Very Important	Extremely Important
1. Is concerned about the effectiveness of his teaching.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Is genuinely interested in students.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Is well informed on the material presented.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Clearly indicates what material topics will cover.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Stimulates curiosity about the subject matter.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Has an interesting style of presentation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Organizes his lectures well.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Clearly interprets abstract (ideas and theories).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Attempts to stimulate creative abilities.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Keeps the course moving rapidly enough for the material.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Makes good use of examples and illustrations.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Relates the material of this course with other areas of knowledge.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Presents or allows various points of view.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Discusses recent developments in the field.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Is aware when students are having difficulty in understanding a topic.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Makes it clear how each topic fits into the course.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Gives explanations which are clear and to the point.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Welcomes questions from students.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Is available for individual help.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

(over)

The instructor:	FREQUENCY OF OCCURRENCE					IMPORTANCE				
	Never	Rarely	Sometimes	Usually	Always	Not Important	Slightly Important	Important	Very Important	Extremely Important
20. Clearly defines student responsibilities in the course.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Demands a reasonable amount of work.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Invites criticism of his own ideas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Is enthusiastic about his subject.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Is humorous at appropriate times.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Gives adequate information during the course regarding student progress through quizzes, tests or other feedback.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Encourages class discussion.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Please use items 27 through 31 for responding to any items specially developed by the instructor.										
27. _____	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. _____	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. _____	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. _____	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. _____	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

FOR ITEMS 32 THROUGH 38, Please circle the number of the appropriate response. Circle only one number for each item.

32. What is the overall value of this course to you?
- | | | | | |
|--------------|-------------------|----------|---------------|--------------------|
| Not Valuable | Slightly Valuable | Valuable | Very Valuable | Extremely Valuable |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
33. Which sex are you?
 1. Male 2. Female
34. Which of the following apply to you?
 1. Freshman 3. Junior 5. Graduate Student 7. Other
 2. Sophomore 4. Senior 6. Adult Special
35. What is your overall cumulative grade point average (GPA)?
 1. 1.99 or less 3. 2.51 - 2.99 5. 3.51 - 4.00
 2. 2.00 - 2.50 4. 3.00 - 3.50
36. What grade do you expect to get in this course?
 1. A 4. D 7. N
 2. B(S) 5. F (U) 8. Audit
 3. C 6. P 9. Other (please specify) _____
37. Is this course within your major program?
 1. Yes 2. No
38. Is this course required or optional?
 1. Required 2. Optional

ANEXO 4. Cuestionario de la Fac. de Psicología . UNAM

Apéndice 1

Cuestionario de evaluación docente

El propósito del presente cuestionario es proporcionar al profesor de cada materia información útil sobre su conducción de la misma. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y estime con su mejor aproximación la ocurrencia de cada actividad o evento y anote en la hoja de respuestas el número que mejor refleje su opinión. Tome en cuenta que sus respuestas permanecerán en el anonimato por lo que le agradeceremos la veracidad de las mismas.

1.- El profesor asistió a sus clases (85% mínimo).

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

2.- El profesor inició la clase a la hora señalada (con tolerancia de 15 minutos).

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

3.- El profesor impartió sus clases con voz clara y audible.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

4.- El profesor se expresó a una velocidad apropiada en sus clases.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

5.- El profesor expuso la información de manera organizada.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

6.- Al iniciar la clase el profesor retomó puntos revisados anteriormente li-
gándolos con el tema siguiente.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

7.- El profesor completó cada idea que empezaba.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

8.- El profesor aclaró los términos que tienen un significado especial en la
materia.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

9.- El profesor hizo énfasis en los puntos importantes de su exposición.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

10.- Al final de cada clase, el profesor hizo un resumen de los puntos o
conclusiones importantes.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

11.- Al tratar un tema, lo ejemplificó en el campo de acción de la carrera.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

12.- Si había preguntas de los alumnos, el profesor respondía aportando in-
formación adicional a lo ya explicado.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

13.- El profesor mostró interés ante las opiniones de los alumnos.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

14.- Al iniciar el semestre el profesor informó a los alumnos la forma de eva-
luación.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

15.- El profesor empleó métodos de evaluación objetivos.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

16.- El profesor calificó tomando en cuenta solamente los temas tratados.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

17.- El profesor especificó los objetivos al inicio de cada tema.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

18.- Los textos o lecturas utilizados en el curso para cubrir el programa fueron:

PESIMOS 1 2 3 4 5 EXCELENTES

19.- Si compara esta materia con las cursadas previamente, usted diría que su aprendizaje fue:

MINIMO 1 2 3 4 5 MAXIMO

20.- Para su futuro desempeño profesional, usted cree que la información obtenida en este curso tendrá una contribución.

MINIMA 1 2 3 4 5 MAXIMA

21.- En general, usted calificaría al profesor del curso como:

PESIMO 1 2 3 4 5 EXCELENTE

22.- En general, usted calificaría al método de enseñanza utilizado por el profesor como:

PESIMO 1 2 3 4 5 EXCELENTE

23.- En general, usted calificaría al curso como:

PESIMO 1 2 3 4 5 EXCELENTE

24.- Usted asistió a las clases de esta materia.

NUNCA 1 2 3 4 5 SIEMPRE

25.- El área de la psicología en la que se ubica esta materia le interesa en grado:

MINIMO 1 2 3 4 5 MAXIMO

ANEXO 5. Cuestionario de la Fac. de Ingeniería . UNAM



FACULTAD DE INGENIERIA

PROGRAMA DE SUPERACION DEL PERSONAL ACADEMICO

Opinión sobre el desempeño del profesor y del alumno

Nombre del profesor:

FRANCISCO LEON DE LA CRUZ

Asignatura:

ALGEBRA Y GEOMETRIA ANALITICA Semestre 1

Estimado alumno:

Con objeto de mejorar la calidad académica de nuestra Facultad, periódicamente se realiza la evaluación de la docencia. Dentro de este proceso, el punto de vista de los alumnos constituye un factor muy importante, por ello solicitamos responda las siguientes preguntas sobre el profesor de este grupo y sobre usted mismo.

Los enunciados contienen una estimación del desempeño en clase de los profesores y de la respuesta de los alumnos. Analice cada una y llene la respuesta que considere más adecuada (una sola opción por pregunta).

INSTRUCTIVO

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

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

CLAVE DE ASIGNATURA

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

GRUPO

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

PROFESOR

	○
1	●
2	○

a) SOBRE EL PROFESOR

- Los conocimientos del profesor sobre la asignatura son:
 excelentes ● buenos ○ regulares ○ deficientes ○
- Las preguntas de los alumnos las contesta con:
 mucha seguridad ● seguridad ○ inseguridad ○ mucha inseguridad ○
- Los temas de la asignatura que el profesor domina son:
 todos ● casi todos ○ algunos ○ muy pocos ○
- El profesor expone los temas en forma:
 muy clara ○ clara ● confusa ○ incomprensible ○
- Las clases se desarrollan en forma:
 muy interesante ○ interesante ● aburrida ○ muy aburrida ○
- La confianza que el profesor inspira en los alumnos para intervenir en clase es:
 muy grande ○ grande ● escasa ○ nula ○
- El interés por la asignatura que despierta en los alumnos es:
 grande ● regular ○ escaso ○ nulo ○
- Propicia que los alumnos amplíen por su cuenta sus conocimientos sobre la materia:
 frecuentemente ● algunas veces ○ muy pocas veces ○ nunca ○
- El interés del profesor para que los alumnos aprendan es:
 muy grande ○ grande ● escaso ○ nulo ○
- Propicia la participación en clase:
 frecuentemente ● algunas veces ○ muy pocas veces ○ nunca ○
- El método de enseñanza del profesor conduce a un aprendizaje:
 excelente ○ bueno ● regular ○ deficiente ○

ANEXO 6. Cuestionario de la Fac. de Cont. y Admon. UNAM



APENDICE 1

EVALUACION DE PROFESORES
Instructivo para alumnos

A fin de contribuir a la mejor enseñanza en el Centro de Investigación, se está realizando una serie de estudios al respecto. Le rogamos que, de tanto en tanto, conteste las cuestiones siguientes, en referencia al profesor presente en este curso.

Los enunciados contienen conductas descriptivas de los profesores. Analice cada una y señale en su hoja de respuestas el porcentaje aproximado de veces que el profesor las realiza cuando es necesario o se presenta la ocasión, de acuerdo a la siguiente escala:

- 1 = 0 a 20% de veces
- 2 = 21 a 30
- 3 = 31 a 40
- 4 = 41 a 50
- 5 = 51 a 60
- 6 = 61 a 70
- 7 = 71 a 80
- 8 = 81 a 90
- 9 = 91 a 100% de veces

Por ejemplo:

Cuestión	Hoja de respuestas								
- Fuma en clase.	1	2	3	4	5	X	7	8	9
- Cuando un alumno pregunta algo, responde sin molestarse.	1	2	3	4	5	6	7	8	X

Así el alumno que respondió indicó que el profesor fuma aproximadamente entre 61 y el 70% de las clases, y que prácticamente siempre que alguno de sus compañeros plantea una pregunta, el profesor contesta sin hacer burla al estudiante.

DE LA 46 A LA 50 CONTESTE SOLO SI NO

Las respuestas son anónimas y le rogamos conteste con toda sinceridad. ¡Gracias por su ayuda!

- 1) Pone casos que obligan a pensar, tanto en el análisis de la situación y a fondo como en los.
- 2) Utiliza los ejemplos cuando bienen a cuento.
- 3) No le exige nada a la nota señalada.
- 4) Trae materiales para exponer su clase (revistas, folletos, películas, acetatos, etc.).
- 5) Llegamos a tardar 15 minutos después de iniciarse la hora de clase.
- 6) Procura la participación de los alumnos.
- 7) Las clases siguen el orden establecido en el programa.
- 8) Comenta las perspectivas que tiene la profesión en un país como el nuestro, cuando se presenta la ocasión.
- 9) En la estar consultando constantemente apuntes.
- 10) Discute al grupo con las ideas claras respecto al tema, estudiando enredarse con las explicaciones.
- 11) Explica el plan de trabajo de ese día, al empezar la clase, incluyendo los objetivos a lograr.
- 12) Analiza los problemas planteados por los alumnos.
- 13) Explica la responsabilidad social de la profesión, cuando hay oportunidad.
- 14) Trata cada uno de los programas del tema con la extensión señalada en el mismo.
- 15) Escucha al alumno cuando contesta a una pregunta que le hizo, sin interrumpirlo.
- 16) Asigna trabajos de investigación al alumno.
- 17) Mantiene la disciplina, sin permitir el licertinaje, aun cuando no muestra demasiada rigidez.
- 18) Felicita a quienes obtienen buenas calificaciones en los exámenes parciales.
- 19) Para las evaluaciones parciales toma en cuenta todas las condiciones que se presentaron en el semestre.
- 20) Forma equipos de trabajo para fomentar el compañerismo entre los alumnos, tanto en clase como en las tareas.
- 21) Analiza la relación del tema de la clase con el resto del programa.
- 22) Se muestra accesible con los alumnos.
- 23) Después de explicar el tema hace un resumen del mismo.
- 24) Es paciente con la pregunta cuando va a faltar.
- 25) Elogia a los alumnos que promueven con alguna broma.
- 26) Procura que los alumnos se expresen, dando títulos o imprecisiones si, cuando algo que se va a hacer.
- 27) Forma equipos de investigación, oriente los alumnos.
- 28) Aviso si va a llegar tarde un día.
- 29) Se trata de temas los ejemplifica en el campo de acción de la carrera.
- 30) Muestra interés por el estado de ánimo.
- 31) Antes de terminar la clase indica los temas de la siguiente, para que se sepa cómo se van éstos.
- 32) La nota solo se refiere los temas tratados en clase.
- 33) Pide oración respuestas concretas a los alumnos, sin rodeos, cuando éstos se preguntan algo.
- 34) Mantiene activo al grupo todo el tiempo con ejercicios, preguntas, juegos, etc.
- 35) Señala los errores en los que se puede caer en la vida profesional si no se apega a lo que se está enseñando.
- 36) Aclara los términos poco comunes en el lenguaje del estudiante o que tienen un significado especial en la materia.
- 37) Platica sobre algún problema surgido en el ejercicio profesional, y que se puede resolver con el tema que se está tratando.
- 38) Atiende cualquier pregunta de los alumnos y la contesta directamente, sin rodeos.
- 39) Entrega las calificaciones el día que las promete.
- 40) Al llegar al salón de clase, saluda a los alumnos.
- 41) Realiza mesas redondas con los propios alumnos cuando el tema se presta para ello.
- 42) Acepta cualquier aportación por parte de los alumnos para complementar su exposición.
- 43) Al iniciar el semestre se pone de acuerdo con los alumnos sobre la forma de evaluar.
- 44) Sigue las normas dadas, aunque con cierta flexibilidad.
- 45) Evita hacer mofa de los alumnos cuando están equivocados.
- 46) Toma en cuenta exámenes, prácticas, trabajos de investigación y participación en clase a dar las calificaciones parciales.
- 47) Realiza evaluaciones periódicas.
- 48) Acepta convivir con los alumnos fuera de clase cuando lo invitan a reuniones, encuentros deportivos, etc.
- 49) Logra que el estudiante desee saber más sobre la materia.
- 50) Trata todos los temas del programa.

ANEXO 7. Cuestionario del ITESM



ALIMENTE EN ESTA DIRECCION

EXIGENCIA										
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
CUMPLIMIENTO										
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
CAPACIDAD PARA MOTIVAR										
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
OPINION GLOBAL										
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

CANCELA

ANEXO 8. Cuestionario de la Universidad Estatal de San José

Letter and Questionnaire Sent to President's Scholars

AD HOC COMMITTEE ON QUALITY OF TEACHING

San José State College
San José, California 95114

Dear President's Scholar:

We want very much to improve the quality of teaching at San José State College and think that you, as one of the select group of President's Scholars, could provide information and ideas to help toward that end.

An important source of ideas for improving instruction is the student body. But a major obstacle is that teachers who most need it often don't listen to student opinion. We think that with your help there is a way to bring students' opinions effectively to bear on instruction. In the past, it has been possible for faculty to discount student evaluations on the basis that they did not come from the "good" students or that they came from students who had a grudge. But it would be impossible to shrug off the things that the college's most outstanding students have to say about how instruction affects them.

Our plan is to tap the wisdom of President's Scholars about what makes for successful teaching, to present these ideas in a systematic way to the whole faculty, and to use them as a vehicle for starting student-faculty dialogues on the quality of teaching. This letter and the accompanying questionnaire comprise the first stage in implementing our plan. With this and information from an on-campus symposium of President's Scholars we are planning a publication to be distributed to each faculty member.

We respect the fact that your time is limited. We ask for your aid because we are confident that your superior scholastic record insures that what you have to say about improvement of instruction will carry substantial weight.

We would like to complete the first stages of the plan by May, prepare the publication in the summer, and be ready to start distribution after the first week of the Fall 1970 semester. We are eager to have an early impact on instruction at our college and hope that you will share our enthusiasm for this project. We are enclosing a stamped, self-addressed return envelope and are looking forward to receiving your completed questionnaire by Monday, April 6, 1970.

Sincerely yours,

PRESIDENT'S SCHOLARS QUESTIONNAIRE

NAME: _____ School Phone: _____

School Address: _____ Age: _____

Permanent Address: _____ Phone: _____

Year in School: _____ Major: _____ Minor: _____ Male _____ Female _____

(Fresh, Soph, etc.)

Marital Status: _____ Names and Ages of Children: _____

Names, Locations, Dates of
Previous Colleges Attended: _____

College Activities or Club Memberships: _____

Outside Activities: (e.g. hobbies, sports, civic groups—please specify) _____

Jobs during school? (Describe) _____

_____ Average hours per week _____

Summer jobs? _____

1. Discuss two or three of the best educational experiences you have had in college.
2. What things did your best college teachers do?
3. What things did your worst college teachers do?
4. Discuss two or three of the biggest obstacles to your college education.

ANEXO 9. Cuestionario de la Universidad Estatal de Washington

**UNIVERSITY OF WASHINGTON
SURVEY OF STUDENT OPINION OF TEACHING**

Instructor's name Course and Number.....
 My major (main subject) is
 This course is required (compulsory) elective (optional).....
 My cumulative GPA (average mark) is below 2.5 2.5 to 3.0
 3.0 to 3.5 above 3.5 (on a five-point scale)
 I previously attended junior college another four-year college
 only UW.....

	Outstanding	Superior	Competent	Only fair	Of less value
1 Interprets abstract ideas and theories clearly	1	2	3	4	5
2 Gets me interested in his subject	1	2	3	4	5
3 Has increased my skills in thinking	1	2	3	4	5
4 Has helped broaden my interests	1	2	3	4	5
5 Stresses important material	1	2	3	4	5
6 Makes good use of examples and illustrations	1	2	3	4	5
7 Has motivated me to do my best work	1	2	3	4	5
8 Inspires class confidence in his knowledge of subject	1	2	3	4	5
9 Has given me new viewpoints or appreciations	1	2	3	4	5
10 Is clear and understandable in his explanations	1	2	3	4	5

Your instructor would like to know if there is something you believe he has done especially well in his teaching of this course

Your instructor would also like to know what specific things you believe might be done to improve his teaching in this course

Thus far your judgments have been restricted to characteristics of the teacher himself. For the item below indicate your feeling for the subject matter of the course by checking () the appropriate entry.

The subject matter or content of the course is :

- Highly interesting ...
- Moderately interesting ...
- Not very interesting ...

Circle the final grade (mark) you expect to receive in this course:

A B C D E

ANEXO 10. Cuestionario de la Universidad Estatal de Michigan

MICHIGAN STATE UNIVERSITY

Teacher Evaluation Sheet

Major Sex Class Grade point average

DIRECTIONS: It is the desire of your instructor to achieve the best possible instruction in this course. To help accomplish the purpose, this evaluation sheet was devised to obtain a systematic poll of student opinion. Carefully consider each question, then record your judgment by encircling one of the letters A, B, C, D, E, for each item. A blank space has been provided at the end for adding comments you wish to make.

	A	B	C	D	E
1. Were important objectives met?	The course is an important contribution to my college education.		Contributes about as much as the average college course.		This course doesn't seem worthwhile to me.

	A	B	C	D	E
2. Does instructor's presentation of subject matter enhance learning?	Presentation very meaningful and facilitates learning.		Presentation not unusually good or bad, about average.		Presentation often confusing; seldom helpful.

	A	B	C	D	E
3. Is instructor's speech effective?	Instructor's speaking skill concentrates my attention on subject.		Speech sometimes invites attention on speaker rather than subject.		Speech usually distracting, concentration very difficult.

	A	B	C	D	E
4. How well does the instructor work with students?	I feel welcome to seek extra help as often as needed.		I feel hesitant to ask for extra help.		I would avoid asking this instructor for extra help unless absolutely necessary.

	A	B	C	D	E
5 Does the instructor stimulate independent thinking?	Instructor continually inspires me to extra effort and thought beyond course requirements.		In general, I do only the usual thinking involved in the assignments.		I seldom do more than rote memory work and cramming.

	A	B	C	D	E
6 Do grading procedures give valid results?	Instructor's estimate of my overall accomplishment has been quite accurate to date.		Instructor's estimate of my accomplishment is of average accuracy.		I feel that instructor's estimate is quite inaccurate.

	A	B	C	D	E
7 How does this instructor rank with others?	One of the best instructors I have ever had.		Satisfactory or about average.		One of the poorest instructors I have ever had.

COMMENTS:

(favourable)

(unfavourable)