

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista académica evaluada por pares

Editor inglés: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

Editor Español: Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton Institute of Education
Arizona State University

Volumen 17

Número 24

Diciembre 15, 2009

ISSN 1068-2341

Las Encuestas de Opinión en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: ¿Un Caso de Exclusión del Profesorado?

César Silva Montes
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Citación: Silva Montes C. (2009) Las encuestas de opinión en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: ¿Un caso de exclusión del profesorado? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (24). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n24>

Resumen

En el presente artículo se analiza la encuesta de opinión que realiza el alumnado de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) para evaluar la docencia. Desde una metodología interpretativa y etnográfica, basada en la observación participante, se recopilaron los datos empíricos. Mi presencia permanente en la dinámica cotidiana, permitió registrar con detalle la aplicación de la encuesta. En esta metodología, la subjetividad, la postura política e ideológica del investigador son explícitas. Los hallazgos del estudio señalan que para la administración de la UACJ la encuesta es un aval de la calidad de la enseñanza y un referente para excluir al profesorado del programa de incentivos económicos. Según, el profesorado es una forma de control de su labor y de venganza del alumnado por la insatisfacción de la calificación obtenida. El estudiantado la concibe como una tarea obligatoria e intrascendente pues el profesorado no modifica su práctica pedagógica. Aunque existe acuerdo entre administración y profesorado de mantener la puntuación para recibir estímulos económicos, el último cuestiona si los rubros de la encuesta aplican en todas las disciplinas, la necesidad de evaluar entre pares y el peso del estudiantado para dejarlos sin remuneraciones extras. Derivado de las divergencias encontradas, se plantea un diálogo entre



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>.

Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA.

AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University y el College of Education, University of South Florida. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>, ERIC, H.W. Wilson & Co. y SCOPUS. Contribuya con comentarios y sugerencias a Fischman@asu.edu.

profesorado y estudiantado con la administración para elaborar una encuesta de acuerdo al contexto de la institución.

Palabras clave: encuestas de opinión; evaluación; estandarización.

Abstract

This article presents an analysis of the system of the faculty evaluation by their students at the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). The study was conducted following an interpretative and ethnographic methodology; empirical data was obtained based on participative observation. My presence on a daily basis allows me to register the processes in detail. In this methodology, the subjectivity, ideology and political stand of the researcher are made explicit. Results from the study indicate that for the perspective of the university administration, the faculty evaluation validates the teaching quality, and it is a referent to justify the professor exclusion from the university's incentive program. The faculty views the student evaluation as a control of their labor and as a revenge mechanism from those students who felt that will fail the course. The student perceives the evaluation as a mandatory and unimportant task, because its results do not modify the faculty pedagogic practice. Although there is an agreement between the administration and the faculty to maintain the student evaluation process for merit incentive purpose, faculty questions if this type of evaluation is appropriate for all the disciplines; the validity of peer evaluations; and, the student's judgment to leave them without labor economic incentives. As a result of the found divergence, it is proposed a dialogue among the professors; University's administration, and the students to generate an opinion poll in agreement to the context.

Key words: opinion poll; evaluation; education; standardization.

El Punto de Partida¹

En este trabajo se examina la encuesta de opinión que realiza el alumnado de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) para valorar el trabajo docente. La encuesta es una forma de evaluación política y comparativa cuyos indicadores se definen sin la participación del profesorado. Para la administración de la UACJ, la evaluación docente pretende mejorar la calidad de la enseñanza, pero el estudio empírico ilustra que para la mayoría del profesorado la encuesta de opinión es una oportunidad del estudiantado para vengarse por la calificación obtenida. Otro hallazgo generalizado es que el estudiantado percibe la encuesta como una tarea obligatoria e intrascendente pues sus críticas no generan cambios en la práctica pedagógica.

Para superar el desencuentro entre los actores universitarios, se sugiere convertir la evaluación en un espacio de diálogo entre docentes y estudiantes para que analicen el origen y los efectos de la encuesta de opinión. Mientras exista la encuesta, se propone agregar criterios cualitativos y métodos congruentes con el modelo educativo la UACJ centrado en el aprendizaje. El propósito es arribar a una evaluación basada en la ética docente, que promueva la superación pedagógica y evite el castigo y una comparación negativa entre docentes. Por último, se destaca el rasgo subjetivo de la encuesta aunado al peso de la opinión del estudiantado que excluye al profesorado de remuneraciones económicas extras, hecho que la administración intenta eliminar modificando el reglamento del programa de estímulos.

¹ El artículo deriva de la investigación *Calidad y Diálogo en la Evaluación al Profesorado de la UACJ* que realicé con recursos del Programa de Mejoramiento del Profesorado. Otro punto que estudié fue el programa de estímulos o incentivos económicos para impulsar la productividad de la planta académica.

Las premisas que se desarrollarán para el análisis de la encuesta de opinión sobre el trabajo docente en la UACJ sostienen que: a) sirven para estandarizar la práctica docente; b) desde su origen en Estados Unidos se aplicó para conocer la satisfacción del estudiantado como usuario del servicio educativo, sin la participación del profesorado; c) a pesar de múltiples cuestionamientos es el instrumento más empleado para valorar la calidad de la docencia universitaria en México; d) funcionan para recompensar o castigar al profesorado, por ejemplo, disfrutar o privar de incentivos económicos; y e) predominan los indicadores cuantitativos que no corresponden al contexto institucional y a la particularidad de la disciplina.

Las Disyuntivas y las Antípodas de la Evaluación

Según Ardoino (2000, 2003) la evaluación es una problemática antes que un instrumento. Y de acuerdo con Loredó (citado por García et al., 2004, p. 21) implica una filosofía, una postura epistemológica y una teoría, así como un método, técnicas e instrumentos. En el caso de México, la implementación de la evaluación implica una problemática relacionada con el interés del Estado de controlar, por ejemplo, la promoción del profesorado, la pertinencia de los programas de estudio y la calidad de la educación asociados a los desafíos de financiación.² Así, el gobierno vigila en las universidades desde el uso de recursos hasta el trabajo docente, como un instrumento para verificar el cumplimiento de las normas e indicadores para corregir las deficiencias en el servicio educativo.

Retomando a Ardoino (2000, 2003), la problemática de la evaluación plantea disyuntivas entre lo cuantitativo y lo cualitativo, lo homogéneo y lo heterogéneo. Lo cuantitativo se identifica con normas, patrones, modelos y la homogeneidad que excluye el espacio y el tiempo; lo cualitativo, pretende interpretar los valores y significados de lo evaluado, desde una dimensión heterogénea ubicada en un momento histórico y con sus particularidades. Otro aporte de Ardoino es presentar a la evaluación inseparable del control, por ejemplo, para el cumplimiento de la calidad de un producto o de una política pública. Agrega que el control es monorreferencial, predictivo y aplicable a objetos con un sentido técnico y racional. En cambio, una evaluación multirreferencial es para los sujetos (por ejemplo, para el profesorado) y es una interpretación intersubjetiva y contextualizada, que reconoce la incertidumbre y trasciende la simple comparación de datos con normas o modelos preestablecidos.

En referencia a las antípodas entendidas como contraposiciones y oposiciones radicales, Barbier (1993) expone una disputa ideológica sobre la evaluación en dos polos: uno negativo que se liga a los conceptos de represión, de selección, de sanción y de control; otro positivo que alude a los ideales de progreso, de cambio, de adaptación y normalización. Barbier localiza un gran trecho entre la riqueza del discurso sobre evaluación y la pobreza relativa de sus prácticas basadas en los instrumentos que utiliza. Además, establece la oposición entre lo instrumental y lo globalizante. El primero enfocado en los métodos y las técnicas, el segundo es crítico, amplía los conceptos, los objetos y los criterios de evaluación.

Díaz (2003) construye la antípoda de la evaluación como paradigmas: el académico-técnico, se refiere a la validez, la confiabilidad y el poder de discriminación, basado en instrumentos

² OCDE: *Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: La educación superior en México*. Recuperado el 10 de marzo de 2001 de <http://sesic.sep.gob.mx/ocde/>. Además, pueden revisarse las declaraciones del Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en *La Jornada* del 3 de noviembre de 2000, p. 42. En México, la evaluación se propagó en la década de los ochenta, época de reducción de presupuestos gubernamentales. De acuerdo con Gago (citado por Luna, 2002, p. 33): “El subsidio federal, independientemente de su monto e importancia relativa, se otorgará con base en las premisas de buena calidad, eficacia de los servicios prestados, los programas cumplidos y los objetivos logrados”.

ponderados objetivos; el político-institucional, parte de las estructuras de poder, afecta a los procesos institucionales, cuidan la forma pero desatienden el fondo. O, desde mi perspectiva, a partir de dos visiones: la extrínseca, que busca la rentabilidad de la educación como servicio público; y la intrínseca, que aspira a la deliberación de los procesos educativos incorporando las diferencias socioculturales. La primera, imita la administración empresarial de incentivos conectados a la racionalidad instrumental utilitaria y a criterios ajenos a la pedagogía. La segunda, pretende desde la perspectiva del profesorado la intervención colegiada en los procedimientos de evaluación del trabajo docente. Entraña reconocer el saber cotidiano profesoral, aceptar la existencia de la diversidad de metas en las escuelas y la convicción de que la actividad política construye y reconstruye la cultura educativa.

Para Dias (2004), en el campo de la evaluación existen dos logos o registros: 1) un *ratio* que evalúa lo justo, objetivo, riguroso, organizado; y 2) un *pathos* que concibe el evaluar un acto de acompañamiento. El *ratio* privilegia el control, los instrumentos, la medida, el balance, la clasificación, la selección, los resultados, los datos objetivos y comparables. Esta evaluación es apropiada para rendir cuentas sobre la eficacia o deficiencia de una institución escolar superior, o de las competencias y habilidades del estudiantado respecto a la calificación demandada por el mercado, por ejemplo. El *pathos* acompaña los procesos, la formación e interpretación para la mejoría y cuestiona los sentidos sociales, políticos, filosóficos y éticos de la relación de la universidad con la sociedad y las concepciones educativas. Dias postula una evaluación para la educación superior más política y filosófica que técnica y burocrática, generadora más de reflexión y crítica que reducida a confirmaciones y mediciones.

García et al. (2004) plantean la antípoda entre la evaluación como control administrativo o formación para mejorar la práctica docente. En lo administrativo, se trata de vigilar el proceso de enseñanza-aprendizaje e implica la evaluación de la planeación, la impartición de clases, la asignación de calificaciones y la evaluación de los aprendizajes; también sirve a la promoción en el escalafón y/o para revisiones salariales del profesorado, adquiriendo el carácter de supervisión con visos de fiscalización. Respecto al perfeccionamiento de la práctica, se aspira a convertir la actividad de la planta docente en objeto de reflexión y crítica encaminada a entender los sucesos del aula y así mejorar sus habilidades para educar. Por otra parte, se busca que el profesorado como sujeto evaluado se involucre y sea parte del proceso de evaluación fortaleciendo su formación profesional. Igualmente García et al. sustentan la distinción entre evaluación de producto o proceso. La primera alude a los resultados de la tarea docente como los aprendizajes. Critican que es una óptica pragmática, incluso, superficial y es hegemónica en las escuelas mexicanas. La segunda se ocupa de comprender los factores que determinaron o condicionaron los productos del quehacer magisterial y valora en contexto los resultados con el interés de provocar la reflexión para el cambio del docente.

Presentar la evaluación en antípodas intenta encontrar matices y formas nuevas para valorar la docencia. El propósito es reflexionar en cómo evitar que la evaluación de la docencia se convierta en un instrumento de exclusión del profesorado de los programas de compensación salarial, como sucede en México y en la UACJ. También deliberar en que una evaluación basada en puntuaciones que cotejan las divergencias entre modelos normativos institucionales y productos obtenidos con técnicas estadísticas, no bastan para dilucidar la realidad educativa. En sentido contrario, en una evaluación participativa y de proceso aspira a preservar la libertad de cátedra y alejarse de los criterios de eficiencia y productividad industriales, a favor de la intervención del profesorado y estudiantado en qué evaluar para después decidir el cómo, de acuerdo a las condiciones de su institución.

La Evaluación de las Personas en el Campo Educativo

Según Burgos y Villarino (1992) y Ardoino (1980) la evaluación es igual a control y es un concepto propio de la producción, de la administración y de la contabilidad para medir la eficiencia y la productividad del trabajo. En el campo educativo su definición es polisémica, pero se puede establecer que su génesis no surge de planteamientos pedagógicos. El término evaluación en la educación apareció en los 50 en América Latina y en México después del movimiento social de 1968 como una herramienta para renovar y corregir las deficiencias educativas (Alba citada por Burgos y Villarino, 1992, p. 8).

Actualmente, el gobierno mexicano considera a la evaluación, según su discurso, el factor central en el mejoramiento del funcionamiento de las instituciones, elevar la calidad en educación y alcanzar la excelencia académica. También la evaluación sirve como un condicionamiento, por ejemplo, para otorgar remuneraciones extras al profesorado. Así, de acuerdo con Ardoino (1980), la evaluación se utiliza para controlar desde la normatividad, considerada deseable, el cumplimiento de una actividad realizada por las personas. La verificación la efectúa una persona que desempeña un puesto administrativo o tiene una jerarquía superior. En la industria los jefes controlan la calidad del trabajo de los subordinados y en la escuela el profesorado los conocimientos del alumnado.

Respecto al origen de la evaluación a las personas en el campo educativo, Barbier (1993) sostiene que no existen evidencias antropológicas en las pequeñas escuelas ni en los enseñantes de la antigüedad en China, Grecia, India, Roma ni Egipto. Los primeros testimonios se encuentran con los mandarines chinos y en la universidad medieval para la asignación de grados. A mediados del siglo XVIII con los proyectos revolucionarios que reclamaron el derecho universal a la educación llegaron las especializaciones, el ordenamiento de carreras, la evaluación y la organización en niveles de reconocimiento a los méritos individuales y como símbolo de su jerarquía social. Pero fue hasta el siglo XX, cuando el empresariado fue pionero en subvencionar la investigación de la evaluación de formación para inducir a la mejora del trabajo. Así empezó el uso de parámetros externos para evaluar a las persona, de acuerdo con Barbier. En los setenta el incremento del gasto educativo provocó el interés de los Estados por las escuelas eficaces y se instituyó la evaluación desde los referentes del mercado y la empresa (Rodríguez, 2000). En México coincidió con la preocupación para que el profesorado aprendiera a impartir clases y convertirlo en un especialista disciplinar y transmisor de contenidos.³

Un objetivo no declarado de esta política en México fue la utilización de la evaluación como un instrumento de estandarización y de cuantificación de la actividad docente. Diversos autores y autoras sustentan los efectos de esta tendencia: Luna (2002) resalta que se privilegia el análisis numérico y la burocratización; Pérez (1999) no descarta que la evaluación trata de acomodar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las exigencias cambiantes del mercado; Arbesú y Figueroa (2003) destacan que al convertir al profesorado en un operador de la enseñanza, se le aliena y no reflexiona sobre su práctica, desprofesionalizándolo. Respecto a los efectos de la cuantificación para valorar el trabajo docente, según Morán (2003) la objetividad en la evaluación se fundamenta en los instrumentos y la estadística intentando eliminar las apreciaciones, intereses y emociones del profesorado. En coincidencia, Santos (1996) sostiene que la cuantificación del trabajo descarta los matices, la complejidad y descontextualiza el proceso educativo, y en la codificación numérica se aprecia un hecho cualitativo desde la subjetividad del evaluador. Por su parte, Glassick, Taylor y Maeroff (2003), afirman que la evaluación obsesionada por los números no reconoce la docencia, cuenta productos pero no representa la calidad del trabajo.

³ Un ejemplo fue la implementación de cursos para incrementar la eficiencia del docente apoyados en la tecnología educativa, la teoría de la reproducción y un enfoque técnico de modelos ideales, descartando el contexto de la enseñanza (Cruz, Crispín y Caudillo, 2003).

En el caso de la UACJ, las encuestas de opinión que realiza el alumnado se enfocan a cuantificar y a uniformar la práctica docente. Desde la Dirección de Desarrollo Académico y el Programa de Implementación del Modelo Educativo, se exige la certificación del profesorado en la pedagogía constructivista con 200 horas de curso y “Haber obtenido 2.8 o más de calificación en la encuesta de opinión estudiantil correspondiente a los 2 semestres inmediatos anteriores”.⁴ Los cursos contienen la difusión del modelo pedagógico, las bases epistemológicas del constructivismo y su aplicación en la enseñanza superior, recibiendo el profesorado capacitación en las técnicas en boga: creación de ambientes de aprendizaje, estrategias de aprendizaje basado en problemas, evaluación integral y planeación didáctica. También se recibe formación en las plataformas para la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación en el aula.

Al terminar los cursos, el profesorado goza de la certificación por seis años y para obtener la re-certificación un requisito es “...que el docente... refleje en los resultados de la encuesta de opinión estudiantil una calificación mínima de 3.0”.⁵ Tal situación es un ejemplo de cómo se intenta estandarizar la tarea docente obligando al profesorado a certificarse en el modelo pedagógico constructivista y para participar en el programa de estímulos, tendrá que lograr la satisfacción del cliente-estudiante con un 2.8, aumentando la presión sobre su quehacer. Aquí el problema es la inadecuación de los indicadores de la encuesta con la pedagogía constructivista, como se sustentará más adelante.

En síntesis, para el análisis de la encuesta de opinión en la UACJ, se parte de la noción de evaluación como un instrumento político, comparativo y cuantitativo para verificar el cumplimiento de objetivos y estandarizar las prácticas del colectivo docente. En la UACJ, la encuesta se usa para evaluar y controlar el quehacer docente hacia los requerimientos de un modelo educativo definido por la administración, afines con los indicadores probados a escala mundial.

La Controversia sobre las Encuestas de Opinión

Para la administración universitaria la evaluación de la docencia es indispensable porque mejora el trabajo en el aula desde la valoración del usuario del servicio: el estudiantado. Ante lo ineludible, el problema es cómo hacerlo, quién, con qué propósito y cuál es la metodología apropiada de evaluación (Aguilar citado por Loredó y Rigo, 2003, p. 57). Hasta el momento hay una preocupación mayor por el perfeccionamiento de los instrumentos de medición y las preguntas para aumentar la validez y confiabilidad de los resultados, buscando la efectividad docente y eludiendo la discusión sobre sus efectos en la autonomía del profesorado y su libertad de cátedra. Además, habría que explorar un concepto alternativo a la noción de retroalimentación (o feedback) aplicado a los circuitos electrónicos para controlar y predecir los sistemas automáticos. En este sentido, la encuesta de opinión como un diagnóstico del quehacer en el aula con referencia a normas e indicadores decididos de manera unilateral, no debe responder en automático a las demandas de quien evalúa, sino propiciar el diálogo entre el estudiantado y la administración.

El primer cuestionario para evaluar a la docencia lo diseñó Herman Remmers en 1927 en la Universidad de Purdue, vinculado a la política estadounidense a favor del consumidor: si el alumnado es usuario del servicio, es quien debe evaluarlo y, se ostenta, es más democrático (García, 2000). Luego se desarrollaron en Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Israel, Nigeria e India. Con menos tradición en el Reino Unido, Francia y España. En México, las encuestas de opinión estudiantil se implementaron a finales de los sesenta en la Universidad Iberoamericana, después en algunas facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Tecnológico y de

⁴ Recuperado el 15 de febrero de 2009 de miportal.uacj.mx/dinnova/docs/IE/Pime/requisitos_certificacion.doc.

⁵ Ídem.

Estudios Superiores de Monterrey. A finales de los ochenta en las universidades Autónoma Metropolitana y la de Aguascalientes. A pesar de las múltiples controversias sobre la encuesta de opinión es el instrumento más utilizado en el ámbito internacional (Luna, 2002), agrega Rueda (2004), y más polémico.

García (2003b) presenta algunos puntos a favor de las encuestas de opinión. Primero, la validez y confiabilidad de la medición del desempeño, como lo aseveran las investigaciones anglosajonas que le conceden a la encuesta aplicación transcultural. En México, García corroboró semejantes resultados a las naciones anglosajonas. Segundo, pueden servir para mejorar el desempeño docente si se corrigen las deficiencias detectadas. Tercero, democratiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la opinión del estudiantado sobre el desarrollo de la enseñanza, al grado de obtener poder político ya que como consumidores de un servicio no se someten a la norma institucional. Cuarto, el profesorado rinde cuentas de su labor, porque el alumnado juzga su desempeño. Quinto, el costo bajo para su implementación y la facilidad para contestarla, como el uso de Internet.

Por otro lado, se discute si la evaluación se dirige al control o a la mejora de la práctica pedagógica. Si la evaluación se concibe como un control su perfil se liga a modelos administrativos, privilegia lo cuantitativo, parte de un estándar de calidad y los criterios de eficiencia en costos-beneficios. El cuestionamiento a esta evaluación es condicionar su resultado a conseguir una recompensa como estímulos al salario (así sucede en la UACJ), porque desvirtúa el interés de mejorar la enseñanza y relega la reflexión respecto al quehacer docente en el aula (Díaz, 2003; García, 2003a y b; Gilio, 2003; Luna, 2002; Rueda, 2003, 2006).⁶ En oposición, la evaluación para perfeccionar la pedagogía requiere la intervención del profesorado crítica, responsable y comprometida. Incluye observar a la planta académica con sus intereses, respetando su dignidad, su autoestima e individualidad para realizar ajustes laborales congruentes con su ética.

Otra polémica sobre las encuestas de opinión planteada por Haskell (1997) se alude a la libertad de cátedra. Para Haskell ésta se coarta tácitamente cuando se prescribe cómo debe el docente relacionarse con el alumnado durante el curso, organizar la clase y, en ocasiones, el instrumento de evaluación. Asevera que en Estados Unidos algunos profesores entablaron demandas legales en contra de los resultados de las encuestas y en algunas cortes estatales se concedió que atentan contra la libertad de cátedra y los derechos civiles. Otro hallazgo de Haskell, refiere que el profesorado tiende a protegerse ante el uso de la evaluación para premiar o castigar. Una evidencia de la salvaguarda es exigir menor cantidad de trabajo al estudiante o ser más laxo con la acreditación del curso. La consecuencia es una baja en el desempeño del alumnado y de la calidad educativa. Así, el profesorado menos comprometido y estricto puede conseguir con más efectividad los premios y evitar los castigos.

En oposición Stake (1997) rebate a Haskell pues considera que la evaluación del estudiantado no amenaza la libertad de cátedra. Stake afirma que antes deben plantearse varias preguntas: ¿A quién pertenece la libertad de cátedra, al profesorado, a la academia, qué acciones violan ese derecho? No obstante, reconoce que las evaluaciones del alumnado pueden influenciar el comportamiento del docente. Más adelante, acepta que él modificó su forma de enseñar debido al exhorto del decano de mantener a sus clientes satisfechos si quería conseguir la plaza, pero no sostiene que los cambios realizados, necesariamente, mejoraron su enseñanza. Para Stake, Haskell no

⁶ En la UACJ, la remuneración extra se obtiene del Programa de Estímulos al Desempeño Docente con vigencia anual, otorga hasta nueve salarios mínimos mensuales de acuerdo al puntaje acumulado por las actividades efectuadas durante un año. Hasta el momento, uno de los requisitos para participar es alcanzar una puntuación mayor de 2.8 –de una escala de cero a cuatro– en la encuesta de opinión estudiantil.

aporta evidencias de cómo se viola la libertad de cátedra. Pero Stake tampoco aporta pruebas, sólo sustenta su acuerdo con la evaluación y la importancia de dar gusto a quien recibe su servicio.

En síntesis, los análisis destacan que los cuestionarios priorizan los rubros ligados a los objetivos institucionales y a un docente ideal, con preguntas cerradas que impiden la discusión sobre sus implicaciones. Prevalece la medición de conductas, habilidades y actitudes docentes deseables para la institución y en la práctica se descarta que la docencia sea una actividad compleja, socialmente determinada. Los indicadores o ítems aluden a la planeación, habilidades y estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje, rasgos profesionales y personales, identificación institucional, valoración global del profesorado y un espacio para comentarios dividido en aspectos negativos y positivos.

A este formato se ajusta la encuesta de opinión aplicada en la UACJ. La relevancia de indicadores como la puntualidad, la asistencia y exposición de contenidos, entre otros, son insuficientes para comprender la práctica educativa y transformarla o reafirmarla. Estos rubros son objeto de controversia entre administración, profesorado y alumnado de la UACJ.

La Perspectiva para el Análisis de las Encuestas de Opinión

Para el análisis de las encuestas de opinión y la percepción de sus participantes elegí la investigación interpretativa que, de acuerdo con Erickson (1989), utiliza la observación participante y su aspecto clave es el significado en la explicación y exposición de quien investiga. Dentro de esta metodología se optó por la etnografía que requiere la presencia permanente del investigador en el espacio que se indaga y participa en la dinámica de la vida cotidiana para describir pormenorizadamente los acontecimientos (Calvo, 1997). La estrategia permite recopilar datos empíricos de documentos, notificaciones, reuniones, entre otros, para una reflexión posterior sobre los registros obtenidos que sirven para elaborar un informe con los fragmentos narrativos y citas textuales de las entrevistas realizadas. En suma, se trata de esclarecer los significados de experiencias, acciones y/o eventos que median las relaciones entre los participantes del hecho educativo, así como el significado de sus acciones desde su propia perspectiva.

En las investigaciones interpretativas la pregunta básica para profundizar el análisis es ¿qué está sucediendo aquí? Erickson (1989). Es conveniente para quien investiga otra mirada sobre la vida cotidiana, invisible para sus protagonistas debido a la familiaridad con los sucesos diarios y la interiorización de que las cosas son y deben de ser así siempre y en todas partes. Desde una perspectiva histórica y dialéctica, se pretende entender un espacio educativo particular donde conviven actores en un campo de lucha cotidiana por alcanzar sus intereses. El análisis partió de lo concreto –la encuesta de opinión–, para llegar a lo general –las políticas de evaluación globales–, para regresar a lo concreto.

En la investigación interpretativa la subjetividad y las presuposiciones políticas y culturales en el estudio no son una interferencia, sino que constituyen el fundamento del análisis (Bertely 2001). El autor plasma su interpretación en su reporte y evidencia su orientación teórica, ideológica, política y compromiso para promover cambios institucionales. La objetividad y neutralidad del investigador, presunciones de la investigación tradicional, quedan de lado porque asume una posición ética y le representa tres desafíos: el científico, el institucional y el militante Calvo (1997). El primero se refiere a la responsabilidad del investigador de construir conocimiento y elaborar teoría con bases científicas, sin que las metodologías tradicionales de investigación descalifiquen y deslegitimen a esta corriente etnográfica o interpretativa, porque no comprueba hipótesis con indicadores y variables, ni generaliza con muestras estadísticamente representativas. El segundo desafío es afrontar las resistencias en las instituciones de la autoridad y la comunidad cuando se presentan estudios críticos sobre la cotidianidad de una institución. El tercer desafío es involucrarse con los sujetos estudiados buscando el cambio en la organización.

Así, el punto de partida del análisis de las encuestas de opinión y la percepción de la administración, profesorado y estudiantado sobre su utilización son los sucesos cotidianos determinados en los ámbitos del aula, la institución y la sociedad.

Recopilación de Datos.

Los datos empíricos se recogieron del 2004 al 2008. Las técnicas utilizadas en la recopilación de información fueron la observación participante, el diario de campo, la entrevista semiestructurada, el grupo de enfoque y la revisión hemerográfica de boletines y documentos oficiales de la UACJ; también las relatorías de cursos de formación del profesorado y de las reuniones de análisis sobre la implementación del modelo educativo constructivista con la participación del estudiantado, profesorado y administración.

La observación participante consistió en la asistencia a academias, cursos y un seminario que me acercó a la cotidianidad del profesorado, desde la apreciación de quienes participan en las discusiones y sus posturas respecto a las encuestas de opinión. Sirvió para registrar la especificidad de los acontecimientos en un lugar, el significado de las voces de los actores y los puntos de contraste en la cotidianidad.

El diario de campo fue un instrumento de observación de la cotidianidad para la descripción detallada de la práctica educativa.

Las entrevistas semi-estructuradas con responsables del área académica y funcionarios y profesorado la UACJ, se utilizaron para obtener información de los procesos y su concepción de la evaluación docente. Se eligió la entrevista porque propicia la interacción entre quien investiga y sus interlocutores, con el fin de que el informante exprese sin cortapisas sus experiencias, opiniones y sentimientos, incluso respuestas no esperadas. Además, son una fuente para que el entrevistador amplíe sus opiniones de los sucesos en estudio. Las entrevistas se efectuaron en las oficinas de trabajo de funcionarios y del profesorado. Las preguntas principales indagaron el sentir de funcionarios y profesorado respecto al condicionamiento de puntajes para participar en el programa de estímulos, la capacidad del estudiantado para valorar el trabajo docente, la objetividad o subjetividad y las sugerencias para modificar o mantener los indicadores de la encuesta de opinión.

En los grupos de enfoque con estudiantes se elaboraron preguntas generadoras para propiciar la expresión libre y amplia de las personas que colaboraron, buscando no inducir las respuestas, incluso renunciando a la intención de “centrar la discusión”. Las preguntas buscaron conocer el sentir del estudiantado sobre el papel que desarrollan en la encuesta de opinión, cuáles consideran que son los rubros adecuados, cuáles no les parecen convenientes, qué indicadores agregarían o cuáles eliminaría; si sus comentarios sirvieron para mejorar la práctica del profesorado. Los grupos de enfoque se realizaron en los salones de clase la UACJ.

Las respuestas de las entrevistas y los grupos de enfoque se grabaron, previa notificación de la confidencialidad y el anonimato de la información recabada; luego se transcribieron, enseguida se construyeron cuadros de cinco entradas con las preguntas y el número de entrevista para facilitar el análisis de la información generada y agrupar las coincidencias en una matriz con las respuestas a cada interrogante. Después se construyeron inferencias y conjeturas, buscando recurrencias y contrastes entre los patrones observados y escuchados. En el análisis de los datos, se optó por parafrasear las preguntas sugeridas por Bertely (2001) para facilitar la interpretación: ¿por qué en varios grupos o entrevistas se repite el mismo patrón?; ¿cuál es el patrón que se repite?; ¿por qué existen patrones contradictorios y cómo puedo definirlos?; ¿cuáles son los sucesos que se incluyen en estos patrones? Las inferencias y conjeturas pueden modificarse cuando se encuentran patrones discordantes, con la triangulación empírica y teórica, con otras fuentes o al escribir el reporte de investigación.

En la UACJ se entrevistaron a 40 docentes de tiempo completo y 45 estudiantes participaron

en siete grupos de enfoque de sus cuatro Institutos: Ciencias Biomédicas; Arquitectura, Diseño y Arte; Ciencias Sociales y Administración; e Ingeniería y Tecnología. Las entrevistas se codificaron para su cita en el cuerpo del texto con la letra P para el profesorado, la F corresponde a los funcionarios, y el GE se usó para identificar al grupo de enfoque con el estudiantado; el número corresponde al orden que se realizaron.

Presenté una ponencia en el seminario Aula Universitaria de la UACJ el 10 de septiembre de 2004. Esto permitió establecer un diálogo con la presentación de la información empírica interpretada desde una postura teórica, donde se recogieron observaciones y coincidencias sobre los hallazgos presentados. Incluí mi participación en el Congreso Nacional de Evaluación de 2007 en la ciudad de Tlaxcala. También recopilé información de cuatro cursos para docentes que impartí en la UACJ durante 2008, dos de constructivismo y dos de metodología en los cuales conviví con 32 docentes. Ahí surgieron debates sobre las encuestas opinión.

Por último, la revisión hemerográfica de documentos de la normatividad, los manuales de operación, reglamentos, boletines oficiales, gacetas, revistas, más las páginas en Internet facilitó detectar la aplicación de las políticas oficiales y la percepción de quienes participan en el hecho educativo. Junto con los avisos, fueron una fuente importante para conocer la cotidianidad de la administración de la universidad. Además, se revisó el formato de la encuesta de opinión, la memoria y la relatoría de tres foros de análisis sobre la implementación del constructivismo, realizados en septiembre de 2004, en noviembre de 2005 y en junio de 2007; más el informe de los resultados de la encuesta de opinión de dos docentes.

La Cotidianidad: Tiempos de Revancha

La evaluación del estudiantado del trabajo pedagógico en la UACJ pudiera sintetizarse en la expresión cotidiana del profesorado: venganza. La planta docente se siente presionada porque si el puntaje de la encuesta de opinión es 2.8 (Reglamento del Programa de Estímulos 2004, Art. 30, inciso d), les impide participar en el programa de estímulos. Para la lógica administrativa, el 2.8 se convierte en una especie de candado para que el profesorado desarrolle un trabajo de calidad y muestre el grado de satisfacción del alumnado. En palabras de un miembro de la comisión de evaluación el castigo es positivo porque: “La encuesta es llenada por los alumnos que son directamente beneficiarios de la docencia... para que el maestro tenga ese tipo de sanción y vea que realmente los muchachos son la esencia de la universidad” (Entrevista F-25).

Es diáfana la convicción de la administración de que debe evaluar quien recibe el servicio educativo. No cabe la posibilidad de que los indicadores de la encuesta intenten estandarizar la práctica pedagógica. Pero el profesorado lo equipara a una espada de Dámocles que cualquier estudiante puede usar cuando se siente mal calificado o maltratado en su persona. Rhea (citado por Sánchez y Domínguez, 2008, p. 629) sostiene que el estudiantado ventila sus frustraciones en ataques personales hacia el profesorado. Así, se puede inferir una política de servicio al cliente, de dar gusto al consumidor, y deposita en el alumnado la valoración de una labor medida con parámetros de eficiencia.⁷

La postura de la burocracia no advierte que con la exclusión del profesorado del programa de estímulos adquiere un sentido punitivo, y contradice el discurso de la evaluación como un factor para la mejora y no para la sanción. Por su parte, el estudiantado percibe en la evaluación una

⁷ Otra evidencia de la relación cliente-proveedor se encuentra en la evaluación semestral diseñada por la Jefatura de Evaluación Docente donde ésta se auto-nombra proveedor y se denomina Cliente al Docente. La evaluación mide el grado de conformidad del profesorado respecto al servicio recibido con la difusión de la información sobre los resultados de su encuesta de opinión. Recuperado el 15 de febrero de 2009 de <http://www.uacj.mx/apps/Evaluación/default.asp?u=CESILVA&n=90922>.

actividad obligada, que al profesorado sólo le interesa para obtener ingresos extras y no modifica su práctica con las observaciones de la encuesta (Entrevista GE-5).

Las objeciones de la planta docente inician con el indicador del dominio de la materia, porque “la regla de oro para poder juzgar a alguien debe ser entre pares”, y el estudiantado no tiene los elementos para ello. Otro factor de inconformidad del profesorado es sentir que el “alumno más burro, al que le damos carrilla”, los evalúa mal y al maestro “barco, el que le cae bien (que es apreciado)”, lo evalúan bien (Entrevista P-12). Otra observación, fue la exigencia del uso de equipo audiovisual para impartir la materia, como si los recursos por sí mismos mejoraran el aprendizaje.

Polémicas legítimas del profesorado que cuestiona al instrumento por sentirse ajeno a su definición, pero que no propone el diálogo con el estudiantado y la administración. Porque sí la evaluación fuera un proceso de diálogo y no una obligación, el profesorado sabría que al estudiantado le resulta una actividad intrascendente. Según una alumna “se mandan las encuestas anteriores... y evaluó bien al profe que me caía bien” (Entrevista GE-4). Esta es una evidencia de que el alumnado aprecia más el trato afectivo que las exigencias inflexibles.

También el profesorado debate los parámetros de la encuesta de opinión, pues no todos aplican en todas las materias. Cuestiona cómo se mide en matemáticas el fomento al “uso correcto de la expresión oral y escrita”; o la subjetividad para entender qué es un trabajo de calidad; o cuáles son los parámetros para comparar una asignatura “en relación con otra materias de tu plan de estudios”, o “la importancia de este curso para el ejercicio integral de tu profesión” y el “grado de interés y relevancia”.⁸ En un caso revisado, la materia es de cultura y sociedad mexicana que se imparte en un programa de ingeniería y es donde el docente obtuvo los menores promedios de toda la encuesta. Otra inconformidad profesoral se refiere al rubro de comentarios donde se les critica que “cierran la puerta y no dejan entrar a un estudiante después de 10 o 15 minutos... o [porque] este profesor da la clase hasta las seis y ‘yo ya no alcanzo llegar a mi clase’” [a la siguiente sesión por el traslado que realiza un estudiante entre edificios] (Entrevista P-44).

Una maestra partidaria de la encuesta de opinión espera del estudiantado una evaluación objetiva para mejorar su práctica, pero expresó que un alumno le dijo: “Ahora me toca a mí evaluarla a usted. Así como amenaza” (Entrevista P-42). Un doctor, aseveró que cuando el estudiantado siente que reprobará “...independientemente de la calidad del docente, tienden a evaluarlo mal... porque los alumnos no son objetivos” (Entrevista P-28). Otro profesor a favor de la valoración de la enseñanza por el estudiantado señaló el carácter vengativo de la evaluación:

Es justo porque es nuestra obligación ser buenos docentes y... si no tenemos un parámetro de medición y siempre creemos que somos los mejores en base a nuestro criterio y nuestra opinión, vamos a vivir en esa nube... Entonces está bien que nos evalúen... así como nosotros evaluamos los trabajos... también muchas veces nos encontramos alumnos que si se les reprobó, si tuvieron problemas de índole disciplinario, son capaces de no ser objetivos (Entrevista P-21).

Las observaciones anotadas se materializan en la “objetividad” y la medición de la calidad del desempeño docente con la escala de tres a cuatro de la encuesta que mide las actividades observables y la conducta del docente. Se proponen habilidades genéricas del profesorado por igual a todas las disciplinas, nivel de enseñanza o contexto (Glassik, Taylor y Maeroff, 2003, p. 51-58 y Newman citado por Luna, 2002, p. 71), para conseguir la enseñanza efectiva: el conocimiento de la materia,

⁸ Citas del Formato FO-DGSA-290-01 de la *Encuesta de opinión sobre el desempeño docente*. Es un papel del tamaño de la mitad de una hoja, dividido en cuatro secciones, incluye la autoevaluación del alumnado, con 32 indicadores y los comentarios sobre aspectos positivos y negativos. Véase Anexo I. Los comentarios son de diversas entrevistas con el profesorado.

interés y entusiasmo por la enseñanza y el alumnado, comunicación clara, organización del curso. Habilidades de entrada incuestionables, pero afines a la denominada enseñanza tradicional de la cátedra magistral y reforzadora del docente “que sabe todo”, aún lejanas del profesorado constructivista del modelo pedagógico de la UACJ.

En las entrevistas con el alumnado se objetaron preguntas como la relativa al dominio de la materia pues el docente fue contratado por su capacidad; o por el uso de materiales, si lo que importa más es compartir el conocimiento; o si volverían a tomar la materia con la persona evaluada, sí no hay posibilidades de cursarla con otro docente. Los principales cuestionamientos subrayan la incongruencia entre la teoría y la práctica, en el autoritarismo de la relación en el aula, y las tareas que no se revisan.

En la parte final de la encuesta se emiten comentarios en una decisión binaria entre positivo o negativo, y un alumno consideró a una materia “tediosa porque habla de política”. Opinión que el docente no sabe en qué se sustenta. Sin embargo, al estudiantado le parece el más importante y el único indicador que debería permanecer, porque emite los puntos de vista que no permiten las preguntas con respuestas cerradas. Plantearon que la evaluación sea voluntaria, porque al hacerla obligatoria pierde sentido (Entrevista GE-7). En las declaraciones del estudiantado se conoce su preferencia por un profesorado amistoso, paciente, dialogante. Los asertos del alumnado renuevan la idea de que los números no muestran el valor intrínseco de la tarea educativa, pues no produce cosas tangibles sino, en esencia, bienes simbólicos, por lo tanto no medibles (Díaz, 2003). Más si la enseñanza se concibe como un arte (Woods, 1987, p. 17), la intuición, la creatividad, la improvisación y la expresividad son fundamentales (Gage citado por Luna, 2002, p. 69).

En la UACJ el estudiantado se siente chantajeado y presionado porque si no llena la encuesta de opinión, se ponen “candados” como la imposibilidad de inscribirse en el siguiente semestre o realizar cualquier trámite administrativo. Sin tal condicionamiento la mayoría no la contestaría. Por otra parte, en el tiempo de la evaluación, de casi un mes, se colocan grandes mantas por los edificios con las fechas para el llenado de la encuesta. En 2008, se invitó a la planta docente a promover esta obligación del alumnado y personal administrativo acudió en horas de clase a solicitar al maestro que permitiera al estudiantado hacerlo en ese momento. Una maestra comentó que algunos estudiantes dijeron que la “habían hecho en su casa” con tal de no responder la encuesta. Tales elementos evidencian el escaso interés del alumnado por evaluar al profesorado. En 2007, según datos de la Jefatura de Evaluación, sólo 8 mil 236 de 19 mil 692 estudiantes contestaron la encuesta.⁹

Asimismo, el alumnado se inconforma con las fallas frecuentes del Internet y la lista incompleta de la planta docente que le impartió las clases. Un ejemplo es un reporte de evaluación en donde se aclaró en los comentarios positivos que no eran para el profesor que le impartió la materia, sino para “la maestra [que] es una educadora excelente”. Respecto al número de preguntas el estudiantado las considero excesivas y propuso que si fueran menos las responderían con más sinceridad.¹⁰ En referencia a la subjetividad de la encuesta, una estudiante comentó que es

⁹ Por su parte, la administración por correo electrónico exhorta al profesorado a verificar quiénes lo evaluaron. Sí no es suficiente, se le invita a promover la evaluación pues: “Es de suma importancia, ya que puede suspenderse o cancelarse el estímulo con una calificación inferior a 2.8”. (Correo electrónico del 2 de octubre, 2009, de la directora del Instituto de Arquitectura Diseño y Arte, de la UACJ). Otro docente, ofreció un punto a quién lo evaluara. Comunicación personal con una estudiante (30 de septiembre, 2009).

¹⁰ En coincidencia el Jefe de Evaluación declaró que considerando los “...32 ítems de la encuesta por el número de materias (el estudiantado) se tardaría dos horas... (convirtiéndose) en una de las causas de que no contestaran la encuesta”. En consecuencia, se redujeron de 32 a 20 indicadores. (Registro del 6 de marzo, 2009, durante el Encuentro de dependencias académicas e instancias de gestión universitaria, organizado por la administración de la UACJ).

monótona, y “no todas las respuestas permiten ver lo que ocurre dentro del aula, ya que no todo se puede responder con un bueno, malo, excelente”.¹¹ Por último, el alumnado observó un comportamiento diferente del profesorado durante el periodo de la encuesta de evaluación, como comentó un maestro: “acabo de poner puros nuevos y dieces porque es semana de evaluación”.¹² De ahí que para un docente la encuesta es “...innecesaria... la evaluación en general de este programa [de estímulos] ha influido en cómo se relacione uno con los alumnos y eso no debería de ser. Debería ser completamente independiente” (Entrevista 43).

No es el propósito del estudio establecer verdades a partir de la subjetividad del estudiantado ni tampoco ignorar sus deliberaciones. El interés es recuperar los sucesos de la cotidianidad e invitar a reflexionar sobre la objetividad y los alcances de la cuantificación de los indicadores, pues ninguna encuesta es neutral y subyace una teoría educativa. Generar un espacio de diálogo, tal vez, otorgará al docente evaluado la posibilidad de conocer el fundamento de las opiniones del alumnado y comprender por qué éste aún supedita su accionar a la dirección del profesorado, postergando su papel de constructor de conocimiento y de autonomía como espera el Modelo Educativo de la UACJ (MEUACJ, 2002a, p. 28). O comprender por qué el estudiantado todavía desea un docente infalible definido como: “Un apoyo, que tenga conocimiento de lo que está hablando para así poder preguntarle y que despeje dudas, y para poder lograr cierto conocimiento y cierto aprendizaje. Muchos maestros se escudan en el autoaprendizaje del alumno y nomás encargan investigaciones, pero no dan clase” (Entrevista GE-3).

Las situaciones descritas coinciden con las experiencias internacionales en las cuales las encuestas de opinión privilegian la organización del curso, el logro de los objetivos planteados, la motivación para que el alumnado aprenda, la entrega de calificaciones y los condicionamientos para aprobar y el control de los contenidos (Acevedo y Mairena, 2006; Luna, 2002; Rueda y Landesman, 2001). La demanda estudiantil es congruente a la socialización en la obediencia, en el acatamiento a procedimientos y la dosificación de contenidos como el método para adquirir conocimiento.

Por otra parte, existe escepticismo en la planta académica sobre la capacidad del estudiantado para evaluar la tarea docente, así lo expreso un doctor:

Se le está dando mucho peso a la opinión que emiten los estudiantes en una encuesta... debería matizarse, en el sentido de no transferirle tanto poder al estudiante, porque si esa cláusula [el 2.8 mínimo para participar en el programa de estímulos] se hace en el conocimiento público de todo el estudiantado, se van a dar cuenta que tienen un arma terrorífica de negociación con el profesor. Y parte del problema de esa cláusula es que no toma en cuenta las características cognitivas intelectuales, sociales y educativas del evaluador, que en este caso es el estudiante. Es decir, *sabemos que buena parte del estudiante llega a la universidad con un rezago educativo... realmente no tiene los referentes apropiados para decir si el desempeño del profesor es bueno o es malo. Y si eso es así, entonces la opinión se va a basar en una cuestión de un pensamiento subjetivo y en el imaginario individual* [cursivas añadidas] (Entrevista P-34).

En contraste, para una integrante de la Comisión de Evaluación sí es conveniente establecer parámetros mínimos. La ventaja es el mejoramiento del trabajo docente, porque:

Si tú tienes un maestro que por cuatro o cinco años consecutivos no sube ni siquiera el 2.8, y que en ocasiones baja; y que les estás recomendando que tomen cursos, que busquen otro método... Quiere decir que sí hay algo que le falta al maestro para

¹¹ Opinión vía correo electrónico.

¹² Comunicación personal (9 de mayo, 2007). El docente me comentó: “Te puede servir para tu investigación”.

tener un buen grupo, o que los alumnos aprendan. Entonces, cuando se les negó esa parte [el estímulo], yo sí vi una mejoría en algunos de los maestros. Se preocuparon, tomaron cursos, y mejoraron, ya alcanzaron en algunas clases tres... en algunos casos, lo dicen abiertamente “¡Sí me sirvió el curso al que fui!” (Entrevista F-31).

En síntesis, en la UACJ las encuestas de opinión se utilizan con fines administrativos y para la mejora de la actividad docente. Existe convicción de que el estudiantado es el mejor evaluador del proceso de enseñanza-aprendizaje. La administración reconoce que la encuesta es un referente del desempeño y la efectividad docente. Es una valoración cuantitativa que mide la actividad docente y trata de ajustar las variaciones de sus productos respecto a indicadores de un modelo definido por la institución. Sí la evaluación a la planta académica de la UACJ intenta mejorar la calidad de la enseñanza, es deseable trocirla en un diálogo para discutir sus resultados e incorporarlo a la definición de los indicadores. El propósito es terminar con la dinámica de venganza del estudiantado y la idea en el profesorado de que sólo sirve para el control y poco ayuda al mejoramiento de la enseñanza (García, 2003). Asimismo, discutir las consecuencias de un formato diseñado en función de objetivos administrativos. Respecto a los comentarios del estudiantado, éstos son importantes, pero no deben servir para la exclusión del profesorado de estímulos económicos.

La Exclusión del 2.8

En la cotidianidad de la UACJ el profesorado que no obtiene un puntaje mayor a 2.8 en la encuesta de opinión, pierde el derecho de concursar en el programa de estímulos. En el pasado sí por dos periodos académicos consecutivos se obtenía un índice menor de 2.5, se daba la exclusión.¹³ La situación es muy sensible porque se ganan o pierden remuneraciones importantes dependiendo de las necesidades de cada docente, desde el pago de una colegiatura hasta el complemento del gasto familiar. Una maestra sostuvo que los estímulos no son parte de sus ingresos fijos, por tanto, su participación en el programa no es por motivos monetarios (Entrevista P-32). Pero quienes son excluidos sienten frustración y sentimientos de subestima porque consideran que realizan “mal” su labor en el aula.

Debido a la inconformidad del profesorado que observa a la encuesta como un instrumento de venganza y, tal vez, por el reconocimiento de la incongruencia con el discurso de mejora o sanción, en 2008 la Jefatura de Evaluación de la UACJ propuso la eliminación del puntaje de la encuesta de opinión para concursar en el programa de estímulos.¹⁴ La decisión de la Jefatura derivó de las recomendaciones de una Comisión interdisciplinaria para el Análisis sobre Evaluación Docente y el examen de la normatividad de tres universidades mexicanas. Después se difundió la propuesta por Internet invitando a la planta docente a expresar comentarios. El siguiente paso fue someterlo a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Secretaría de Educación Pública, al Abogado General y a los Consejos Técnicos y Universitario de la UACJ para su aprobación.¹⁵

¹³ Reglamento 2002, UACJ, Cap. VII, Art. 30, inciso d. En el oficio con el resultado de la evaluación del semestre enero-junio de 2007, todavía apareció la escala de evaluación de cero a 2.5 como práctica docente de baja calidad; de 2.6-2.9 desempeño regular y de 3 a 4, calidad en el desempeño docente. El hecho muestra el desinterés por la formalidad de actualizar la normatividad de la encuesta de opinión. Oficio del 26-II-2007.

¹⁴ Recuperado el 1 de julio de 2008 de uacj.mx/NUEVO%20REGLAMENTO.doc, p. 13.

¹⁵ Según el responsable de la evaluación, aún no reciben la autorización para modificar el reglamento. (Entrevistas 21 de noviembre, 2008 y del 26 de febrero, 2009). Para marzo de 2009, la administración ya retiró su propuesta de eliminar el 2.8 como requisito para concursar en el programa de estímulos.

Hasta el momento, existe discrepancia sobre las encuestas de opinión entre quienes resaltan la subjetividad del estudiantado como cliente, la afectividad implicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la visión administrativa de control y sanción en aras de la calidad en la docencia. Así lo enuncian una maestra y un funcionario:

[Eres] evaluado por... tu cliente, en este caso el alumno. El problema es que en ocasiones... el alumno sea muy susceptible o subjetivo... Ese criterio de 2.8 de evaluación a los alumnos, debería de estar condicionada a un estudio de hasta donde es válido o tiene veracidad ese resultado. Y uno de los argumentos podría ser simplemente el leer los comentarios adicionales que te hacen los muchachos en la evaluación... *En ocasiones te puede decir que eres un muy mal maestro porque eres impuntual, o porque no se te entiende lo que dices... el sentimiento que le ponen a la pluma refleja mucho hasta donde realmente eso implica* [cursivas añadidas] (Entrevista P-22).

Ya hubo varias cancelaciones... no se me hace mal porque justamente son los maestros con los que los alumnos han tenido problemas académicos, personales y de todo... Si ya se reflejó varias veces, si se requiere de una amonestación y, desgraciadamente, la única amonestación que los maestros consideran importante es en el salario... aquí en el departamento los que tuvieron amonestaciones con los cursos, la mayoría de los maestros, saltó a otro nivel (Entrevista F-29).

Otro funcionario consideró rediseñar la encuesta de opinión con el profesorado. Aceptó que es una venganza del alumnado porque “han acudido algunos maestros que... argumentan de que si se reprueba al alumno... no va hablar bien del docente” (Entrevista F-39). La solución institucional fue negar el llenado de la encuesta al estudiantado que no terminara el curso, bajo el supuesto de no contar con los elementos para evaluar el ejercicio del docente” (ídem). Para una profesora, el propósito de la encuesta es el control:

Un vigilar y castigar... es una política de intimidación versus de reconocimiento... yo necesito saber qué haces a cada minuto del día... y es una manera de usar a los alumnos, para que nunca se te olvide a ti que también ellos te están vigilando... afecta a la autonomía... la libertad de cátedra... cada ojo, cada mente de nuestros alumnos, nuestras alumnas es un brazo de poder institucional (Entrevista P-51).

El comentario de la maestra concuerda con lo señalado por Canales et al. (2004), quienes consideran que en la analogía del alumnado como usuario o cliente la institución educativa se observa similar a una empresa que ofrece un servicio y el profesorado se trueca en un prestador del mismo. En la analogía subyace la premisa de que el cliente "siempre tiene razón" o "al cliente lo que pida", sin deliberar si el estudiantado posee la suficiente formación para evaluar el contenido curricular del curso, la actualidad el conocimiento disciplinar o el propio estilo didáctico del docente. Cuestionan Canales et al. (2004, p. 123) que la opinión del alumnado no requiere ninguna argumentación, prueba o razonamiento para fundamentar o contextualizar sus respuestas a opciones estandarizadas y cerradas (por ejemplo, las elecciones genérica de tipo ocurre o no, es frecuente o no, el nivel de acuerdo o desacuerdo), para tomar una decisión sobre la planta docente.

Por lo pronto, un investigador perdió sus estímulos durante un año por el 2.8. En la entrevista manifestó su frustración y su deseo de ya no participar; no obstante, volvió a concursar pues es la única vía para aumentar su salario. A la pregunta ¿cómo se sentía después de la exclusión del programa de estímulos?, respondió: “Económicamente no me siento mal... Me di cuenta que definitivamente si es un sistema perverso, y estaba jugando un juego... yo no lo creía, pero muy sutilmente si te hace que hagas cosas que no son propiamente de un académico” (Entrevista P-54).

En su enojo y desilusión, el docente reprobó al estudiantado y a la administración, planteando que ésta no razona por su mente burocrática y no quiere dialogar. Aparte del ejemplo de exclusión, la experiencia del profesor ilustra la subjetividad de la evaluación del alumnado y la necesidad de modificar los indicadores. Para ello, se revisaron sus encuestas de opinión de 2001 con promedios de 4, 3.92 y 3.64 ponderados desempeño de calidad, hasta el 2007. En 2003 fluctuó su puntuación entre 2.37 hasta 3.19. Entonces el requisito era de 2.5 y no recibió sanción. La atención de este estudio no pretende obnubilar la autocrítica del docente respecto a su práctica, sino destacar que las relaciones en el aula son más determinantes que la capacidad académica del maestro medida en la encuesta. Para sustentarlo, se tomaron del formato los rubros R14 referente al dominio de la materia, el R22 relacionado con el interés por las inquietudes y problemas del alumnado y el R23 que alude al respeto por el estudiantado.

El examen de la puntuación arroja que en el dominio de la materia el docente obtuvo las más altas calificaciones, aunque no alcanzó el 2.8.¹⁶ En los comentarios el alumnado reconoce su capacidad y cuestiona: “Muestra total dominio del tema, pero la clase llegar a ser, por lo regular, tediosa”. También revela su preocupación por la calificación: “Explica los temas de forma diferente al folleto de trabajo”. En referencia a la relación afectiva y respetuosa, un estudiante expresó: “Se burla de los alumnos si tenemos dudas... a veces es agresivo y grosero”. Pero en la misma evaluación se expresaron opiniones favorables al docente: “El profesor muestra su calidad como persona, respeta a sus alumnos y refleja interés por nuestras inquietudes... siempre ha respetado y tiene un dominio total de la materia, excelente... hace muy divertida y amena la clase”. En contraparte, se habla de tedio: “no hemos visto nada relacionado con la materia... reboruja mucho y es irrespetuoso... le falta más apoyo didáctico”.

¿Cómo explicar la subjetividad hacia el mismo maestro con el mismo grupo? ¿Para qué son útiles comentarios positivos como: “no es que el profesor desempeñe mal su trabajo, sólo que no me gusta ni me interesa su clase”? Finalmente, una observación que resume la trascendencia de las relaciones en el aula: “Es una persona respetuosa y comprensiva, buena onda, pero de ahí en más no es un buen profesor”. En principio es lamentable que el estudiantado no distinga entre un comentario positivo y negativo como establece la dicotomía de la encuesta, pues los emite juntos. Entonces vale preguntarse cuál es la apreciación de la administración. En suma, en el expediente del docente revisado son patentes las luces y sombras entre quienes lo consideran paciente y capaz de resolver dudas, y quienes lo ponderan incapaz de hacer comentarios precisos.

En la cotidianidad no puede soslayarse que el alumnado sufre abuso verbal, autoritarismo, calificativos, la vanidad de “echar” los títulos por delante antes que escuchar, preguntar por sus expectativas y sugerencias para el curso. En vez de conversar e interactuar, con frecuencia, el profesorado establece las “reglas del juego” con la carta descriptiva y se presenta como el detentador del poder del conocimiento y del control grupal. No en vano declara en los pasillos: “hay que mantener la distancia, porque luego se te suben”. En contraparte, hay docentes que renuncian a la autoridad pedagógica asignada para relacionarse de manera horizontal con el estudiantado. Otra posibilidad es usarlo como estrategia para ser aceptado y conseguir una evaluación mejor.

En el debate, encuestas de opinión como la reseñada generan en el profesorado ansiedad, rechazo, indiferencia, frustración y en ocasiones temor al desprestigio, sí es reprobado por su labor pedagógica. Así, los instrumentos de certificación y control descartan:

¹⁶ No se consideran los puntos formales: sí entregó el programa el primer día, si llega puntual, si asiste, si termina la clase a la hora, si definió los criterios de evaluación, porque en la literatura revisada se sostiene que no son nodales para valorar el trabajo docente. En estos renglones el profesor obtuvo los más altos puntajes.

Al ser humano con capacidad de realizar análisis personal. De ahí que no se deba seguir repitiendo los mismos esquemas que sólo arrojan resultados cuantitativos, sino que se debe ir más allá para conocer más ampliamente lo que sucede con el ser humano que imparte una clase a un conjunto seres humanos. Conocer los significados que se movilizan en el aula, lo que perciben e interpretan ambas partes, es fundamental para la toma de conciencia y mejoramiento de las relaciones en el de clases (Loredo y Grijalba, 2000, p. 105).

El caso escudriñado muestra la complejidad del acto educativo, la subjetividad de la evaluación y el débil nexo entre dominio de la materia y los puntajes. También la importancia de la afectividad en el aula, de la imposibilidad de medir el trabajo docente. Pesa más la *seducción académica*, el entusiasmo que irradia el profesorado al estudiantado y obtiene evaluaciones favorables por encima de la relevancia de los contenidos (Marsh y Roche, citados por García, 2000, p. 53). En la cotidianidad de la UACJ, se evalúa bien al profesor que les simpatiza. La práctica amerita reevaluar la validez de la encuesta porque la afectividad en el hecho educativo rebasa la linealidad del enfoque de proceso-producto, de la aplicación de técnicas y la consecución de aprendizajes. No se trata de justificar al maestro excluido por no conseguir el 2.8, sino de proponer el diálogo profesorado-estudiantado para entender porque se sanciona económicamente a quien se le considera en los comentarios positivos:

Un profesor fuera de lo que es un profesor “tradicional”. Me gusta la forma de impartir esta clase. Es un profesor que en este curso me hizo pensar y analizar varios aspectos, tanto de la clase, así como algunos aspectos sociales desde otro punto de vista... Y eso me ha ayudado a poder practicar esto en otras materias. En verdad y con todo gusto volvería a tomar un curso con este profesor... y es un ejemplo a seguir.

Finalmente, en los comentarios del profesorado recibidos en la Jefatura de Evaluación una parte de la planta académica está en desacuerdo con eliminar la sanción del 2.8. Siente que es necesaria para controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mantener la calidad, conectarla con los exámenes departamentales y recibir retroalimentación para mejorar la docencia. Pero la retroalimentación todavía no colabora para que en la UACJ la encuesta de opinión consolide una enseñanza constructivista, en boga en las universidades.

Encuestas de Opinión y Constructivismo: La Misión Pendiente

En su modelo educativo la UACJ (MEUACJ, 2002a) declaró el constructivismo como el prototipo de enseñanza, centrado en el aprendizaje y por descubrimiento con el fin de alcanzar un perfil de egreso con capacidad de aprendizaje para toda la vida y de transferir los conocimientos adquiridos a otras situaciones de trabajo. En 2004 se inició el Programa de Implementación del Modelo Educativo para que profesorado y alumnado cursen diplomados y pláticas de inducción, respectivamente. La adopción del constructivismo en el MEUACJ sigue la línea de la ANUIES que impulsa una educación pertinente, innovadora, alejada de lo memorístico y formadora de la capacidad de plantearse y resolver problemas en el trabajo.¹⁷

En el *Curso Cime* (UACJ, 2005a) se especifica qué es el constructivismo, la didáctica, los papeles, perfiles y actividades que deberán desempeñar docentes y estudiantes en el proceso de

¹⁷ Cfr. La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas Estratégicas de Desarrollo, una Propuesta de la ANUIES, Punto 3.2 *visión del sistema de educación superior del año 2020*. Recuperado el 7 de mayo de 2008 de http://www.anuies.mx/e_proyectos/html/dinamica.html.

enseñanza-aprendizaje. La UACJ se adhiere al enfoque psicogenético de Jean Piaget con las dimensiones cognitiva y emocional, de Ausubel se toma la noción de puentes cognitivos que ligan los conocimientos previos del alumnado con los nuevos, y de Vigotsky se incorpora el aprendizaje interactivo y cooperativo. El tipo ideal de estudiante es un ser responsable de su propia formación y un procesador activo de información. El prototipo docente es de un facilitador de aprendizajes (UACJ, 2005a, p.17).¹⁸

No obstante, en la cotidianidad el profesorado de la UACJ conserva el rol de trasmisor y reproductor del conocimiento, es quien controla las actividades y administra el tiempo en el aula. A ello se añade la carta descriptiva que precisa objetivos, momentos y procedimientos de aprendizaje y evaluación (en ocasiones reducida al examen) para conducir las clases. El problema de la enseñanza y la aprehensión del conocimiento se conciben lineales y con medidas administrativas, en vez de convertirse en un espacio para el análisis, la negociación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de impulso a la autonomía del estudiantado y del aprender descubriendo.

Por lo tanto, no asombra encontrar en la encuesta de opinión de la UACJ rubros de la tecnología educativa, que enfatizan la técnica y los resultados sobre los aspectos cualitativos y el respeto al ritmo de aprendizaje de cada educando. Importan más la puntualidad y el cumplimiento del programa, que los procesos empíricos del aula y la reflexión sobre la propia práctica. Aún no se cree en elaborar un programa a partir de lo que desconoce el estudiantado, de enseñar menos pero con temas relevantes y formativos. Se requieren modificaciones para lograr una evaluación constructivista de la docencia, entre ellos, desechar rubros como si leyó, si llega temprano, si presentó el programa. De ahí que no existan cambios de fondo entre el profesorado trasmisor de conocimientos y expositivo, y un enseñante que promueva la resolución de problemas y el pensamiento crítico y creativo en el estudiantado (Crispín, Romay y Moyo, 2000).

Coincidentemente los indicadores de la encuesta de opinión de la UACJ delinean al docente como un trasmisor de conocimientos y al estudiantado su receptor, por su acento en el dominio de la materia, su habilidad técnica y sus capacidades expositivas. Perpetuar el papel del profesorado en la conducción del aprendizaje no abona, de acuerdo a la retórica de la UACJ, a una enseñanza constructivista, pues no explora los conocimientos previos del alumnado, no impulsa la autoevaluación, ni la construcción del aprendizaje participativo y significativo. En la evaluación predominan los parámetros técnicos y homogéneos para asignar una calificación que desechan la singularidad del estudiante. Es el reforzamiento de una pedagogía conservadora del docente experto informador y conductor del aprendizaje, porque fueron delineados en el predominio de la psicología conductista (Arbesú, 2006; Luna, 2002).

En este sentido, Luna, Valle y Tinajero (2003) señalan que el profesorado pidió no incluir en los indicadores de la encuesta vocablos que promuevan el comportamiento pasivo del estudiantado. Entre ellos: ¿explicó con claridad los temas?, ¿resolvió las dudas y los problemas planteados en clase? ¿Y ayudó a los estudiantes dentro de clase?

¹⁸ Aquí sólo se plantea la noción y aplicación del constructivismo en la UACJ que definen el papel del profesorado y su relación con las encuestas de opinión. No es el interés debatir si el modelo es fiel a los principios constructivistas, pues es una pedagogía ampliamente utilizada en países como España, Estados Unidos y México, y ha variado su concepción. Tampoco es el momento de criticar su énfasis en convertirla en la pedagogía para el empleo. Es claro en sus planteamientos que intenta formar al estudiantado para los “requerimientos del mercado laboral” (UACJ, 2005a, p.16) en la superación personal, el trabajo en equipo, en el idioma inglés; además, como un ser estratégico, propositivo, autónomo (MEUACJ, 2002, p. 28). Para los tipos de constructivismo puede consultarse a Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* y respecto a su nexa con la empresa Silva, C. (2008), El constructivismo como modelo de enseñanza en la educación superior: su perspectiva económico-social, en *Dialogando con el constructivismo: Visiones y Versiones*, p. 11-26.

Contradicciones detectadas en los foros para conocer la opinión del profesorado sobre el constructivismo en el ICESA y en la UACJ.¹⁹ De ambos se recogen puntos de vista dispares: muchas debilidades en la práctica del constructivismo y la aceptación del modelo para mejorar el trabajo docente. Los bemoles se refieren a: la verticalidad de su adopción y su privilegio con el ámbito laboral; la falta de un análisis de su práctica; el riesgo de volverse “pura técnica”; adecuar las cartas descriptivas, revisar la congruencia de los exámenes departamentales y la encuesta de opinión con la pedagogía constructivista; su incompatibilidad con el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL). Además, se aludió a lo inadecuado del mobiliario y la infraestructura en los grupos y la cantidad de estudiantes en las materias, como seminario de tesis con 32 estudiantes. En el extremo se manifestó el compromiso, la conveniencia y la necesidad de difundir el constructivismo. Se espera un alumnado más creativo y responsable de su aprendizaje, el uso de diversas técnicas no sólo el Power Point como medio de exposición, la incorporación de la coevaluación y la autoevaluación para calificar. Un ejemplo de ello:

[Vi] el código ético en una sesión de dos horas con la técnica de la rejilla y anteriormente me llevaba medio semestre... me dicen “ya pareces maestra de preescolar porque cargas muchas cosas para aplicar sus técnicas” [del constructivismo]. A veces hay una resistencia dentro de los docentes a que tú cambies, porque no saben que se tienen que innovar ellos también, ya que los maestros que estamos aplicando el modelo constructivista estamos acostumbrando a los estudiantes con otra forma de aprendizaje que posteriormente van a demandar a todos los demás maestros. (UACJ, 2005b, p. 50 y 62).

En los foros se constató que en la aplicación del modelo constructivista en la UACJ se combinan técnicas de la tecnología educativa, como la rejilla. Un docente entusiasmado con el constructivismo presumió que lo ejercía en su aula. Sin embargo, cuando se le preguntó cuánto tiempo hablaba en su clase dijo que 40 minutos en un grupo de cuarenta estudiantes. Éste es un desafío para quienes se identifican con la idea de facilitar el aprendizaje, empezar a promover la liberación de la palabra del alumnado para iniciar el acercamiento colectivo al conocimiento. Por otro lado, se cuestionó si la carta descriptiva es compatible con una enseñanza centrada en el estudiantado y los rubros de la encuesta de opinión que mide la actividad docente desde parámetros de eficiencia. Una maestra opinó:

La valoración que hace un grupo queda sujeta también a un esquema que no corresponden luego con lo que se nos estuvo dando en el curso... en el constructivismo deberíamos estar trabajando de manera continua con las evaluaciones, y estar valorando constantemente el trabajo que estás haciendo. Estos cuestionarios lo único que quieren nada más son las estadísticas que tanto les gustan a la burocracia (Entrevista P-24).

Así, en la UACJ la trascendencia de evaluación del alumnado al profesorado se contabiliza. El promedio de satisfacción es de 80%, 82% en las relaciones grupales y en el conocimiento de la materia y 78% en la manera de calificar. Los porcentajes se mantuvieron en el rectorado de Felipe Fornelli (2000-2006). En su sexto informe, el Rector refrendó el promedio de 80% en la encuesta de opinión alcanzando la más alta valoración del estudiantado los rasgos personales y profesionales del profesorado. Hecho que corrobora el peso para el alumnado de las relaciones afectivas y el buen trato, originando la subjetividad en la evaluación de la tarea docente. Siguiendo con Fornelli, el estudiantado

¹⁹ Las citas del profesorado se tomaron de la Memoria de marzo de 2005 y de las relatorías de los foros de 2004 y 2007.

asignó menos puntos a los criterios de evaluación. Por último, el rector manifestó no descartar “que el instrumento de evaluación, al cambiar el Modelo Educativo haya perdido confiabilidad para medir el desempeño del profesor en un nuevo paradigma de aprendizaje” (UACJ, Sexto Informe, 2006, p. 27).

Por su parte, García (2000), Gilio (2000), Loredó y Grijalba (2000), Luna (2002) y Rueda (2004) hallaron divergencias en los indicadores de las encuestas, tales como: a) que no dependen del docente: los contenidos del curso y la congruencia de objetivos, o la selección de materiales determinados por la carta descriptiva; el estudiantado no solicita ayuda extraclase; explorar los conocimientos previos; b) irrelevantes o difíciles para que el estudiantado los evalúe: presentar los objetivos del curso, si la bibliografía es actualizada, la importancia de la información y el dominio de la materia. c) innecesarias: si relacionó el contenido de la materia con otras, asiste a clases; d) no deberían incluirse: si recomendaría el curso, el empleo de recursos didácticos; e) debilidades: en la retroalimentación del profesorado; casi no aparecen la visión humanista o cultural; se omite la promoción de estrategias cognitivas, habilidades del pensamiento y el uso de la biblioteca; no se impulsa la motivación intrínseca por el aprendizaje ni la autoevaluación; se descarta el manejo de los conocimientos previos del alumnado, el aprendizaje participativo y significativo y la aplicación del conocimiento; redacción confusa; no se considera la teoría del aprendizaje con que se enseña.

Otras variables que minan la confiabilidad de la encuesta son: si el grupo es de menos de 10 estudiantes y el tipo de curso; el género, el semestre que se cursa, el programa, el historial académico, el promedio general acumulado, el tiempo para responder a cada ítem; si se contesta enfrente del docente, adentro o afuera del salón de clases, si es para promoción; el periodo en que se aplican; la actitud ética de profesorado y estudiantado cuando contestan la encuesta (Acevedo y Mairena, 2006; Alcántara, Bárcenas, y Couto, 2007; Luna, Valle y Tinajero, 2003).

Tales discrepancias se encuentran en los rubros de la encuesta de opinión de la UACJ y exhibe inconsistencias con el constructivismo como modelo de enseñanza de trabajo docente que sentencia: “Evaluar el desempeño docente de acuerdo al modelo pedagógico de la UACJ para mejorar la práctica docente y los procesos formativos de los alumnos” (Procedimiento PR-DGSA-290, 1.0 Propósito). De manera sintética la encuesta en la UACJ presenta los siguientes aspectos:

- De control del proceso: si asiste con regularidad, inicia y termina las clases con puntualidad, si presentó al inicio del curso el programa completo, si avanzó conforme a lo programado o prepara su asignatura;
- Subjetivos: la identificación institucional medida en si “promueve y muestra congruencia con valores universales y profesionales, exige calidad en los trabajos, proyecta actitudes positivas hacia la universidad, la vida y la responsabilidad social”;
- Complejos: utiliza formas adecuadas de evaluación consistentes con el curso en base a criterios justos y objetivos; impulsa habilidades de pensamiento;
- De capacidad: dominio de la materia, información actualizada, expone, explica y responde dudas en forma clara y precisa.
- Dinámica pedagógica-práctica: Efectividad del docente para que sus alumnos adquieran conocimientos y actitudes relevantes.²⁰

Para agosto-diciembre de 2008, la UACJ avanzó por la senda de adecuar la encuesta de opinión a la singularidad de cursos, una de las críticas más recurrentes en las investigaciones citadas, y a adaptarla a su modelo constructivista. Por Internet se presentaron las encuestas para los *cursos presenciales, mixtos y en línea*, así definidos por la Jefatura de Evaluación Docente. Sin embargo, no se modificaron sustancialmente los rubros arriba anotados. Los cambios se limitan a compactar los tres primeros indicadores, de 32 ítems de la encuesta anterior en 20 a la nueva. En la pregunta referente a

²⁰ Los indicadores son similares a otros países para comprobar las competencias del docente. Un ejemplo puede verse en Costa Rica con Acevedo y Mairena (2006).

sí “presentó al inicio de clases el programa completo”, se añadió “y/o carta descriptiva” y en el caso de los cursos mixtos y en línea se modificó por “la guía didáctica”. (Véase los anexos II y III).

Otro cambio en la encuesta es en la pregunta tres que alude a sí “Dedica el tiempo de clase a actividades directamente relacionadas con los contenidos del programa y/o carta descriptiva”. El ítem agregado es una muestra más de cómo la administración pretende el cumplimiento del programa y evitar que en la dinámica grupal se aborden temas ajenos al mismo. Respecto a la *dinámica pedagógica* se pasó de seis indicadores a 10 tomados de la anterior encuesta que mencionaba los *rasgos personales, profesionales y académicos* del profesorado, cuya innovación sólo dejó cuatro, entre ellos, el respeto por las ideas del estudiantado. Lo novedoso fue especificar los medios para la enseñanza como el DVD, el uso de computadora y de televisión. Un aspecto importante reformado se ubica en el punto *c. Evaluación y criterios de calificación* porque se eliminó el subjetivo ítem de sí “los criterios de evaluación son justos y objetivos” y sí “informa oportunamente los resultados de la evaluación”. El objetivo es no convertir a la calificación en el eje del curso.

Una probabilidad de acercar la encuesta de opinión de la UACJ con su prédica constructivista, la expone Rueda (2003) con la modificación de las preguntas, entre ellas: explora los conocimientos previos del alumnado al iniciar un tema; da muestras de que lee libros, artículos y/o participa en eventos académicos sobre cómo enseñar; propicia la reflexión sobre los contenidos tratados; fomenta el debate, contrasta las implicaciones de distintos enfoques o teorías; establece una clara diferenciación entre sus puntos de vista y los puntos de vista de otros autores; exhibe preocupación por los alumnos. Se pueden agregar: si respeta su ritmo de aprendizaje, no utiliza exámenes de opción múltiple, el curso transcurre conforme a la dinámica del grupo, si la carta descriptiva es sólo un referente del curso o es quien determina su desarrollo, si la pedagogía del docente es no-directiva. Pero aún faltaría el debate grupal sobre qué, por qué y cómo se enseña.

Sin embargo, el adaptar la encuesta de opinión a la idea de una pedagogía constructivista es sólo una parte de la solución a la problemática. La propuesta de este estudio es instituir un diálogo entre el profesorado con el estudiantado y la administración. Posibilidad necesaria ante las insuficiencias e inconsistencias de las interrogantes del cuestionario exhibidas por diversas investigaciones que coinciden con la apreciación del profesorado de la UACJ; la primera que el estudiantado no es el mejor juez de su desempeño por su inexperiencia en cuestiones didácticas-pedagógicas.

En síntesis, las dimensiones incluidas en la encuesta de opinión de la UACJ concuerdan con la promoción del docente conductista que resalta la claridad de exposición, la planeación y la organización del curso, el logro de los objetivos y las evidencias de aprendizaje. Importa poco si el profesorado genera diálogo, reflexión y debate sobre los contenidos o acepta críticas a sus objetivos de clase, o a los planteamientos del estudiantado. Así se evalúan los aspectos mínimos de la docencia, no los de fondo, y no se sabe si se aplica la didáctica constructivista del modelo educativo de la UACJ.

Conflicto, Diálogo y Otra Evaluación

El recorrido por el origen y los estudios sobre los efectos de las encuestas de opinión muestran carencias conceptuales e insatisfacción de profesorado y estudiantado. En contraste, es patente la convicción de la administración y un sector de la docencia por conservar un instrumento de evaluación del quehacer pedagógico combinando indicadores cuantitativos y cualitativos. Otra crítica es el carácter externo, descontextualizado y ajeno a la particularidad de la disciplina. Por ende, no sorprende que las discrepancias entre planta docente y burocracia sean fuente de desavenencias no explícitas o no declaradas. Según Ball (1994) el conflicto es una oposición entre quienes definen de manera diferente la tarea escolar, en este caso, la encuesta de opinión y que puede ser una tensión generadora de un diálogo y una participación democrática.

Las divergencias incluyen considerar ilegal la aplicación del 2.8 y la desprotección ante el alumnado. En opinión de un docente con especialidad en derecho laboral, opina:

Una vez que alguien percibe un salario ya no se puede ser modificado. Los estímulos conforme a los artículos 84 y 89 (de la Ley Federal del Trabajo) forman parte de los salarios de los trabajadores... dejar que un cuestionario de opciones de variabilidad determine o no la concesión de una prestación... Deja al trabajador en un estado de vulnerabilidad y de inseguridad. (Entrevista P-26).

Por su parte, la administración acepta revisar la encuesta de opinión por la subjetividad y los números que no siempre evidencian la práctica del docente, porque:

El 2.8, aun y cuando no es muy objetivo... y no está bien evaluar con el mismo instrumento a los docentes... ¿Por qué? ... no es lo mismo evaluar con un solo instrumento a alguien cuya actividad es realizar fotografía, arte, a evaluar, por ejemplo, a un abogado en la carrera de derecho. Creo que debe de haber más flexibilidad en ese instrumento de evaluación para tener una mayor objetividad (Entrevista F-39).

En el mismo sentido, una doctora sostuvo la posibilidad de que cada departamento y área de estudio elabore su propia encuesta. “Porque allí sería más fácil que participáramos nosotros en la elaboración de ese instrumento; en las academias. Por disciplinas... [con] los alumnos ... en diálogo colectivo” (Entrevista P-51).

La declaración abre un camino para acercar al profesorado y a la administración a un diálogo caracterizado por lo ético. Un diálogo pedagógico orientado a democratizar la gestión escolar sin obviar las relaciones complejas y contradictorias para que profesorado, estudiantado y administración conserven su identidad, la defiendan y la respeten mutuamente. Que implica no vencer, sino convencer, sin verdades absolutas ni autoritarismos. En palabras de Freire (2002) un diálogo formativo que no iguala, pero que lo democratiza y los sujetos dialógicos conservan y defienden su identidad creciendo el uno con el otro. Para Álvarez (2005) el diálogo “puede ser el método de evaluación más potente... para asegurar el perfeccionamiento continuo en los procesos de aprendizaje e incrementa la comprensión” (p. 56). La evaluación cimentada en el diálogo se conforma por los protagonistas del proceso educativo y se informa de su logro y deficiencias a la persona evaluada (Arbesú, 2004; Comboni y Juárez, 2001; Santos, 1996), que favorecería a lograr la comprensión del acto educativo.

Las experiencias de participación de docentes y estudiantes en las encuestas de opinión, la tentativa de acomodarlas a las particularidades de la institución e incorporar rasgos cualitativos, no son una primicia. Rueda (2001) relata que en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM la evaluación se adaptó a las condiciones y particularidades de la enseñanza. En una comisión, el profesorado diseñó la encuesta a partir de los cuestionarios contestados por el estudiantado y sugirió, entre otros aspectos, revisar la pertinencia del modelo docente. En la UAM Arbesú (2000, 2006), da cuenta de una evaluación cualitativa y etnográfica de un año de observación de las prácticas docentes en un proceso de diálogo para comprender y modificar la enseñanza. Luna (2002) documentó la experiencia en un posgrado, se planteó que no se evalué para castigar, la necesidad de redimensionar los indicadores y la importancia de la participación como sujetos y no objetos de la evaluación. Otros intentos pugnan por enseñantes generadores de la autoevaluación

estudiantil, respetuosos de la dignidad y los derechos de la persona, impulsores del uso de Tecnologías de Información y Comunicación y del diálogo que estimule los intereses del alumnado.²¹

En este marco, sin afanes hegemónicos, una alternativa surge desde la investigación-acción con Elliot (1993) sí se considera al profesorado sujeto y no sólo objeto de la evaluación. El fin es arribar a una evaluación reflexiva, participativa y colegiada encaminada a la comprensión y superación de las prácticas educativas que se gesta desde, por y para el profesorado. Se aspira a una evaluación cualitativa, heterogénea, que interpreta y explica la singularidad de los hechos educativos. Implica construir el diálogo del estudiantado con la planta académica para superar los indicadores técnicos, que reconozca el papel de la subjetividad, de los valores y la imposibilidad de medir todo. Es un enfoque cualitativo de evaluación, no burocrático ni autoritario, ni limitado al interés de los funcionarios educativos.

Se desea una evaluación filosófica, no reducida a la metodología, centrado en la persona y en el contexto de la escuela, la sociedad, los valores y la reflexividad (Loredo y Grijalba, 2000). Una evaluación sin coerción ni sanción como la exclusión de programas de estímulos o de promociones, no arbitraria en sus indicadores sino diseñada por personas que conozcan el contexto de la institución y las creencias de quienes son evaluados. Incorpora la valoración de la complejidad y multidimensionalidad de la tarea docente, recurre a diversas fuentes de información y no se reduce a llenar listas de comprobación de las actividades. Abarca la complejidad e incorpora lo afectivo y entiende que la docencia es una práctica política (y no se debe de ocultar); por ende, la evaluación no se ciñe a verificar el grado de conformidad en relación con un modelo eliminando las particularidades que pretende la estandarización del trabajo en busca de la eficacia.

Se pretende una evaluación que aquilate las implicaciones y los principios éticos en la docencia relacionados con los fines, procedimientos, procesos de toma de decisiones y uso de los resultados. Para Díaz B. (2003, p. 39), la ética de la evaluación educativa en general y de la docencia en particular suelen discutirse con referencia al ejercicio de la democracia y a los derechos de las personas involucradas. Por ejemplo, los derechos del profesorado (libertad de cátedra, autonomía) con la normatividad institucional y la eficacia esperada de algunos programas educativos. En el caso de la evaluación de la docencia, puede suscitarse un conflicto entre las opciones didácticas de un profesor y el perfil o estilo docente que se valora y demanda con un instrumento diseñado con la visión del evaluador, la administración, la legislación educativa o de un proyecto curricular.

Díaz B. (2003, p. 41) elabora múltiples preguntas acerca de las implicaciones éticas de la evaluación de la docencia: ¿quiénes conducen las evaluaciones docentes, basándose en que principios o derechos conocen tales evaluaciones y toman decisiones que no sólo afectan a los evaluados sino al estudiantado, al currículum y a la institución escolar?; ¿con qué fines y usos se realiza?; ¿quiénes son los usuarios de estas evaluaciones, a quiénes y en qué benefician?; ¿qué papel juegan los sujetos directos de la evaluación, en qué medida están presentes sus voces y derechos?; ¿a quiénes se favorece o afecta cuando se evalúa un profesor?; ¿en qué medida la evaluación es endeble o no se encuentra debidamente sustentada en lo teórico con lo instrumental?, ¿esto invalida las decisiones que se toman en perjuicio a los implicados?; ¿qué pasa cuando la evaluación se emplea para fines distintos a mejorar la enseñanza?

²¹ Puntos tomados de las ponencias: *Actividades de docencia del personal académico de la licenciatura de Q.F.B. de la Facultad de Química de la UNAEM, asociadas a las áreas académicas, una aproximación Cualitativa; Motivación: implicaciones en el proceso de evaluación docente y su impacto en la práctica docente; Construcción de un índice de desempeño docente mediante componentes principales; La Evaluación Docente Participativa: Una vía de legitimación de los procesos; Evaluación de la Docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Perspectiva Histórica; Evaluación y seguimiento Docente en una Escuela Profesional de Danza.*

En suma, se pretende una evaluación integral, participativa, flexible, ética y congruente con la diversidad, la autonomía y la identidad de las instituciones. Una evaluación cualitativa puede estimular la intervención del estudiantado en su construcción. Hasta el momento, prevalecen lo cuantitativo y lo homogéneo a favor de quienes tienen el poder para definir la evaluación y su utilidad. El intento es franquear el rasgo punitivo del reglamento en la UACJ y redefinir la calidad del docente. Superar la experiencia de un docente que leyó en clase la parte de la evaluación referente a los aspectos positivos y negativos, pero que afirmó: “Yo no voy a cambiar, mi clase seguirá siendo igual”.²² Debatir la visión de un funcionario de que la evaluación es parte de la meritocracia, de ganarse el derecho a los estímulos y distinguir entre los docentes de calidad (Entrevista F-39), para que la evaluación no sirva a la discriminación (Gimeno, 2002).

Así, el empeño es lograr que cada institución de educación superior ejerza en su autonomía acciones de autorregulación y de autoevaluación para profundizar el análisis del ideal de enseñanza o del modelo de docente eficaz que se pretende valorar con las encuestas de opinión. Es necesario incluir en el análisis la perspectiva de los paradigmas psicológicos o pedagógicos que subyacen en el ejercicio de la docencia y desde la sociología de la profesión docente considerando la práctica y la experiencia cotidiana del profesorado. Ante la retórica de que la evaluación de la planta académica es ineludible, un desafío es diseñar instrumentos e indicadores coherentes a la cultura particular de una universidad y que rebasen metodologías con estándares nacionales e internacionales.

Conclusiones

Los Saldos de la Venganza

Son varios los estudios sobre las encuestas de opinión del estudiantado que coinciden en que no deben ser el único instrumento para evaluar el trabajo en el aula (Rueda y Díaz, 2004; Glassick, Taylor y Maeroff, 2003)²³. Otro punto de coincidencia es sobre la necesidad de rediseñar la estructura y conceptualización de las preguntas, incorporando los contextos, las situaciones de aprendizaje y las variaciones por disciplina a enseñar. Otro factor a considerar es que estas encuestas no deberían condicionar el ingreso a programas de compensación salarial, pues así la evaluación desvirtúa el propósito de servir a la mejora, como el 2.8 en la UACJ. Prevalece la corriente cuantitativa que mide la actividad en el aula bajo el supuesto de la confiabilidad y la posibilidad de aplicarse en cualquier institución educativa.

A pesar de las limitaciones e inconvenientes de los cuestionarios, estos parecen ser el principal medio para evaluar la docencia universitaria. Según Rueda (2003), la presión por realizar la evaluación de la enseñanza-aprendizaje genera acciones que incumplen las normas mínimas de diseño para un instrumento enfocado a valorar un comportamiento e impulsar la mejora de la actividad. Otra crítica (García, 2003a), no exenta de ironía, sobre la construcción de los cuestionarios de opinión, su rasgo externo, la exclusión del profesorado y su carácter de recompensa, “recomienda” que para que fracase su implementación se adopten los pasos siguientes: 1) se encargue el diseño a un reducido grupo de académicos o funcionarios; 2) de preferencia un cuestionario copiado de otra institución y elija rubros de poca relevancia; 3) para que la evaluación se tome en serio y el profesorado se preocupe más por el resultado del cuestionario que por el aprendizaje del alumnado, debe otorgarse un peso importante para la obtención de otros beneficios como la promoción o premios monetarios. Situación similar en la UACJ y coincide con los hallazgos

²² Comunicación personal con una estudiante (3 de mayo, 2008).

²³ Los últimos autores realizaron una encuesta en 14 países y encontraron que en 10 el profesorado demandó mejorar la evaluación y expresaron su desacuerdo de que el estudiantado sea la única y principal fuente de evidencias de la efectividad de su práctica docente.

de Glassick, Taylor y Maeroff (2003) que sitúan el cumplimiento de la normatividad por encima de la cotidianidad y el contexto.

En la UACJ se utiliza una encuesta de opinión que pondera a los instrumentos racionales, objetivos, equitativos y con rubros técnicos confiables para procurar estandarizar y controlar las prácticas docentes. Pero la controversia entre la planta académica y la administración continúa entre las nociones de selección y sanción, y de mejoramiento y cambio. La semejanza de la encuesta en la UACJ con las del mundo anglosajón revela su adopción de patrones y modelos extrínsecos para conocer la satisfacción del alumnado-consumidor por la enseñanza recibida. La posibilidad de que la evaluación se realice con una perspectiva cualitativa, no se restrinja a rendir cuentas a la burocracia y en la que las experiencias no son transferibles a otros espacios Santos y Moreno (2004), se avizora lejana. En una evaluación cualitativa el profesorado tendría un papel activo en el diseño, intervención y seguimiento de la evaluación, incorporando los valores implícitos y la subjetividad en el quehacer pedagógico. Así no se evaluaría al profesorado como un objeto con cierta propiedad respecto a una escala, sino en su contexto, subjetividad y en la relación con el estudiantado.

Por otro lado, en la UACJ la encuesta de opinión todavía no se adapta a los indicadores de un enseñante constructivista ideal, coordinador o *facilitador* de aprendizajes. Persiste el docente guía y conductor de procesos, contrario al anhelo de favorecer una participación más dinámica del estudiantado, de constructor de su propio aprendizaje y que toma decisiones (MEUACJ, 2002a, p. 62). Para el semestre agosto-diciembre de 2008 ya se implementaron las encuestas diferenciadas para los cursos presenciales, en línea y mixtos, avanzando en la recomendación de evaluar por el tipo de enseñanza, aunque aún falta considerar si es un taller, se aprende en laboratorios o son prácticas profesionales.²⁴ Otra situación deseable es que las encuestas las realicen personas avezadas en la materia para aumentar la claridad conceptual y despojarla de la preocupación por el control y el ejercicio del poder (Rueda, Díaz y Díaz, 2003).

Los rubros de la encuesta de opinión a mantener en la UACJ, de acuerdo a lo expuesto por Rueda (2001), son los siguientes: a) el anonimato del estudiantado, porque así puede contestar con mayor objetividad y no sentirse intimidado por sus respuestas ante la exigencia de poner su nombre o hacerla enfrente de otras personas; tal situación se apoya por el uso del Internet para evaluar al docente; b) la aplicación del cuestionario a mitad del semestre para evitar algún resentimiento del estudiantado cuando conoce sus calificaciones finales. También es conveniente continuar con los foros y la publicación de textos de la UACJ con las experiencias y reflexiones del profesorado en la implementación del constructivismo como modelo de enseñanza. Los primeros son torales pues ahí participó sin cortapisas el estudiantado. Ahora le compete a la administración actuar en el sentido marcado por las voces de los foros.

Ante este panorama, sosteniendo que no es posible cubrir todos los aspectos de una actividad tan compleja, menos si el estudiantado se erige en juez supremo del desempeño docente, es factible plantear que la encuesta de opinión sirva para comprender cómo los aspectos evaluados pueden incidir en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la idea es convertir a la evaluación en un espacio de acompañamiento entre sus participantes para deliberar, discernir, reconocer, diferenciar, estimar y elaborar colectivamente nuevas prácticas evaluativas. En consecuencia, la propuesta del presente documento es evitar el desencuentro entre docentes y estudiantes en las encuestas de opinión con una agenda mínima de discusión:

1) Agregar indicadores cualitativos: Su inclusión abonaría en la posibilidad de diseñar una encuesta sin escalas ni modelos cuantitativos, pues no pueden evaluar la singularidad y complejidad

²⁴ Según el Jefe de Evaluación, “es la única institución en México que tiene tres tipos de evaluación”. Agregó que la UACJ lo decidió a contracorriente de la idea de homologar las encuestas en el país. (Registro del 6 de marzo, 2009).

de la docencia. Incluiría las propuestas de Cruz y Elizalde (2004), Figueroa (2000) y Monroy (2000), de alcanzar una evaluación con entrevistas estructuradas y semiestructuradas, desde la imagen del docente reflexivo, racional, que decide, emite juicios, tiene creencias y un pensamiento que guía sus acciones. Se ampliaría a una autoevaluación del profesorado sobre sus percepciones, actitudes y valores que no pueden detectarse en un cuestionario que mide conductas observables.

2) Eliminar el puntaje de 2.8 para hacer congruente la retórica de que la evaluación sirve a la mejora y no a la sanción (punto planteado en la reforma del reglamento de estímulos del 2009, pero no se aprobó). La supresión del 2.8 evitaría la exclusión del profesorado de los programas de estímulos, disminuiría su estrés al desarrollar su trabajo y no lo observaría como un instrumento de venganza, como se desprende de las entrevistas realizadas. El hecho de que la administración sugiriera su desaparición evidencia su interés por alcanzar la coherencia de la encuesta de opinión para perfeccionar la enseñanza, y no un castigo justificado como expresó un funcionario. Además, para impedir que la administración resuelva aplicar una sanción solo con la opinión del alumnado como usuario o cliente del servicio educativo. Más cuando existe el debate de si el estudiantado tiene los elementos para evaluar, por ejemplo, la práctica didáctica del docente sin mayor argumentación que elegir cuatro opciones en una escala numérica.

3) Incorporar a la planta docente y al estudiantado para modificar los indicadores orientados a lograr la afinidad entre la práctica de una pedagogía centrada en el aprendizaje. La intervención de todos los protagonistas de la UACJ en el diseño de la encuesta de opinión representaría una autoevaluación, la incorporación de rubros significativos para el estudiantado y cumplir los fines de la administración de promover una enseñanza constructivista. Pedagogía que supone una participación más activa del estudiantado en sus procesos de aprendizaje y al profesorado asumir un papel menos directivo y más de coordinación para facilitar los contenidos. Además, se lograría un diseño de encuesta acorde al contexto, la particularidad y la competencia intrínseca del profesorado que podría desembocar en un mayor compromiso con su tarea. A su vez, terminaría con la unilateralidad en la definición de los ítems, aumentaría la transparencia y credibilidad del proceso de evaluación, sería democrática, colegiada, más justa y el profesorado fortalecería su autonomía profesional.

4) Evaluar de acuerdo al programa, las características de la materia y el tamaño del grupo. Estas tres dimensiones constituyen una especie de sesgo, como se sustenta en los estudios citados. En el caso de la UACJ, un instrumento uniforme no representa una valoración adecuada a la diversidad de programas y disciplinas. El ejemplo extremo es que se mide con misma encuesta la efectividad docente en la licenciatura en trabajo social, manufactura y artes visuales. Como se aludió a la cotidianidad, en ingeniería la materia de cultura y sociedad mexicana es irrelevante y aburrida para el estudiantado. La misma evaluación sólo se puede realizar entre quienes compartan condiciones similares.

No es sencillo abordar los puntos sugeridos por la complejidad del acto educativo, aunque el fin sea valorar lo pedagógico sobre lo administrativo, conectar la evaluación con la formación docente, diseñar una evaluación diferenciada e incorporar al profesorado para democratizar la toma de decisiones respecto a la enseñanza. Implican un enorme esfuerzo de la administración, profesorado y estudiantado para dialogar y aprovechar el conflicto a favor del desarrollo institucional. Una condición necesaria pero no suficiente para establecer el diálogo, es la democratización del espacio escolar que infunda seguridad a la planta docente y al alumnado de que no sufrirán represión por su participación. La premisa de que el alumnado se escuda en la evaluación para vengarse del docente, no es motivo para ignorar que el formato responde a los intereses de la administración. Porque si la evaluación sirve para perfeccionar la labor pedagógica, los comentarios del estudiantado son importantes si se le considera un ser para el diálogo, no dependiente ni pasivo en el aula. Como afirmó una estudiante: “Si siguió el programa en los tiempos

establecidos tampoco es relevante. Se supone que se debe adecuar la planeación a las necesidades de las alumnas y los alumnos. Tal rigidez es obsoleta”.²⁵

Bibliografía

- Acevedo, R. y Mairena, N. (2006). Factores de sesgo asociados a la validez de la evaluación docente universitaria: un modelo jerárquico lineal. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Recuperado el 20 de julio de 2007 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n34/>.
- Alcántara, A., Bárcenas, L. A., Aguilar, M. & Couto, E. (2007) “¿Cómo evaluar el desempeño docente? La evaluación de los alumnos al profesor: un caso de estudio” *Congreso Nacional de Evaluación Educativa*, Tlaxcala, Tlaxcala, Junio 7-9, 2007.
- Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Apple, M. (2002). *Educación “como Dios manda”*. Mercados, niveles, religión y desigualdades. Madrid, España: Paidós.
- Aquino, S. P., Rodríguez, E. & Chang, E. (2007) “La Evaluación Docente Participativa: Una vía de legitimación de los procesos” *Congreso Nacional de Evaluación Educativa*, Tlaxcala, Tlaxcala, Junio 7-9, 2007.
- Arbesú, M. I. (2000). Evaluación de la Práctica Docente en un Sistema de Enseñanza Modular. En Rueda, M. y Díaz, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas Actuales* (pp. 231-254). México: Paidós Educador.
- Arbesú, M. I. (2004). Evaluación de la Docencia Universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 863-890), Vol. 9, No. 23.
- Arbesú, M. I. (2006). *La práctica de la Docencia Modular: El caso de una Unidad Xochimilco en la UAM*. México: UAM-Plaza y Valdés.
- Arbesú, M. I. & Figueroa, M. A. (2003). La evaluación Docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En Rueda, M., Díaz, F. & Díaz, M., *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 161-173). México: UNAM-UAM-UABJO.
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid, España: Narcea.
- Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación. En Rueda, Mario & D. F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 23-37). México: Paidós Educador.
- Ardoino, J. (2003). La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial). En Rueda, M. Díaz, F. & Díaz, M., *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 19-35). México: UNAM-UAM-UABJO.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas Estratégicas de Desarrollo, una Propuesta de la ANUIES*, Punto 3.2 *visión del sistema de educación superior del año 2020*. Recuperado el 7 de mayo de 2008 de http://www.anui.es.mx/e_proyectos/html/dinamica.html.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, España: Paidós-Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación* (2ª ed.). (Magdalena Rivero, Trad.). Madrid, España: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Burgos, L. & Villarino, C. G. (1992). Aportes a la autoevaluación participativa en la Universidad

²⁵ Opinión vía correo electrónico.


- Autónoma de Guerrero (pp. 7-12). En *Reforma y Utopía, Reflexiones sobre la educación superior*, No. 6, Guadalajara, México.
- Calvo, B. (1997). "En búsqueda de procesos democráticos en la educación mexicana. Repensando paradigmas en la investigación etnográfica" *Encuentro Creando una pedagogía fronteriza*, Ciudad Juárez, México enero 17-18, 2007.
- Canales, A., Luna, E., Díaz-Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M. & García, J. M. (2004). Aproximaciones Metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En Rueda, M. & Díaz, F. (Coordinadores), *La Evaluación de la Docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 87-201). México: CESU-Plaza & Valdés-UNAM.
- Comboni, S. & Juárez, J. M. (2001). *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Crispín, M. L., Romay, M. & Moyo, C. (2000). Vinculación de procesos evaluativos a la formación de docentes universitarios. En Rueda, M. & Díaz, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 341-364). México: Paidós Educador.
- Cruz, I., Crispín, M. & Caudillo, L. (2003). Formación de profesores: factor básico para el mejoramiento de la docencia. En Rueda, M., Díaz, F. & Díaz, M., *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 175-189). México: UNAM-UAM-UABJO.
- Cruz, I. y Elizalde, L. (2004). El pensamiento del profesor. Repercusiones en la evaluación de la docencia. En Rueda, M. y Díaz, F. (Coordinadores), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, España y Brasil* (pp. 263-274). ANUIES-UABJO.
- Cufarfán, J. & Ruiz, E. (2007) "Motivación: implicaciones en el proceso de evaluación docente y su impacto en la práctica docente" *Congreso Nacional de Evaluación Educativa*, Tlaxcala, Tlaxcala, Junio 7-9, 2007.
- De la Garza, E. L. (2004). Evaluación de la Docencia en la Educación Superior. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 933-946), Vol. 9, No. 23.
- Dias Sobrinho, José (2004). Evaluación y democracia: por un sistema nacional de evaluación de la educación superior. En Rueda, M. y Díaz, F. (Coordinadores), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, España y Brasil* (pp. 143-166). ANUIES-UABJO.
- Díaz, A. (2003). Evaluar lo académico. Organismos Internacionales, nuevas reglas y desafíos. En Pacheco, T. y Díaz, A. (coordinadores) *Evaluación académica* (pp. 11-31). México: CESU-UNAM-FCE.
- Díaz, F. (2003). Aspectos éticos de la evaluación de la docencia En Rueda, M. Díaz, F. & Díaz, M., *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 37-54). México: UNAM-UAM-UABJO.
- Elizalde, L., Olvera, B. I., Martínez, V. & Lozada, I. (2007) "Evaluación de la Docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Perspectiva Histórica" *Congreso Nacional de Evaluación Educativa*, Tlaxcala, Tlaxcala, Junio 7-9, 2007.
- Elliot, J. (1998). Conocimiento, poder y evaluación del profesor. En Carr, W., *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción* (5ª ed.) (Pablo Manzano, Trad.) (pp. 155-174). Madrid, España: Diada.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Witrock, C., *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-222). Madrid, España: Paidós,
- Figueroa, A. E. (2000). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en la educación superior desde la perspectiva de los profesores. En Rueda, M. y Díaz, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 255-282). México: Paidós Educador.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía de la esperanza* (5ª ed.). México: Siglo XXI.
- García, B. (2003). La Evaluación de la Docencia en el Nivel Universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del Pensamiento y la Práctica Docentes. En *Revista de la Educación*

- Superior*. Recuperado el 14 de septiembre de 2008 de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/revsup/.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. A. et al. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Rueda, M. & Díaz, F. (Coordinadores), *La Evaluación de la Docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). México: CESU-Plaza & Valdés-UNAM.
- García, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En Rueda, M. & Díaz, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 41-62). México: Paidós Educador.
- García, J. M. (2003a). Diez Consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia. En Rueda, M. Díaz, F. & Díaz, M., *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 105-111). México: UNAM-UAM-UABJO.
- García, J. M. (2003b) Los Pros y los Contras del Empleo de los Cuestionarios para Evaluar al Docente. En *Revista de la Educación Superior*. Recuperado el 14 de septiembre de 2008 de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/revsup/.
- Gilio, M. C. (2000). La evaluación docente desde una perspectiva participativa: El caso de la licenciatura en Química de la Universidad Autónoma de Querétaro. En Rueda, M. & Díaz, F. (Compiladores). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 85-101). México: Paidós Educador.
- Gilio, M. C. (2003). Educación superior y evaluación: el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro. En Rueda, M. Díaz, F. & Díaz, M., *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 89-102). México: UNAM-UAM-UABJO.
- Gimeno, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía* (2ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Glassick, Ch., Taylor, M & Maeroff, G. I. (2003). *La valoración del trabajo académico. Un proyecto de Ernest Boyer Fundación Carnegie para el mejoramiento de la enseñanza*. México: ANUIES-UAM.
- Haskell, R. E. (1997a). Academic freedom, promotion, reappointment, tenure and the administrative use of student evaluation of faculty: (Part II), views from the Court. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Recuperado el 20 de julio de 2007 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v5n17.html>.
- Haskell, R. E. (1997b). Academic freedom, tenure and of student evaluation of faculty: Galloping polls in the 21st Century. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Recuperado el 20 de julio de 2007 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v5n17.html>.
- Herrera, J. C. *Diálogo y crisis Notas para una reflexión*. Recuperado el 17 de julio de 2006 de <http://www.monografias.com/trabajos12/dialarg/dialarg.shtml?monosearch>.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder* (2ª ed.) Madrid, España: Morata.
- Loredó, J. & Grijalba, O. (2000). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado. En Rueda, M. & Díaz, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 103-131). México: Paidós Educador.
- Loredó, J. & Rigo, M. A. (2003). La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista. En Rueda, M. Díaz, F. & Díaz, M., *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 55-68). México: UNAM-UAM-UABJO.
- Luna, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En Rueda, M. & Díaz, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 63-83). México: Paidós Educador.
- Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Universidad

- Autónoma de Baja California-Plaza y Valdés.
- Luna, E., Valle, C. & Tinajero, G. (2003). Evaluación de la docencia: paradojas de un proceso Institucional. En *Revista de la Educación Superior*. Recuperado el 14 de septiembre de 2008 de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/revsup/.
- Monroy, M. (2000). Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente. En Rueda, M. y Díaz, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 283-307). México: Paidós Educador.
- Montesinos, O. A., Magaña, M. A., Hernández, C. M., Luna, I. & Bracamontes, O. (2007). "Construcción de un índice de desempeño docente mediante componentes principales". *Congreso Nacional de Evaluación Educativa*, Tlaxcala, Tlaxcala, Junio 7-9, 2007.
- Muciño, C. A. & Sámano, J. B. (2007) "Actividades de docencia del personal académico de licenciatura de Q.F.B. de la Facultad de Química de la UNAEM, asociadas a las áreas académicas, una aproximación Cualitativa" *Congreso Nacional de Evaluación Educativa*, Tlaxcala, Tlaxcala, Junio 7-9, 2007.
- Morán, P. (2003). *La docencia como actividad profesional* (5ª ed.). México: Gernika.
- OCDE. Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: La educación superior en México. Recuperado el 10 de marzo de 2001 de <http://sesic.sep.gob.mx/ocde>.
- Peñaloza, L., Echegoyen, S., Alonso, A. & Macías, P. (2007). "Evaluación y seguimiento Docente en una Escuela Profesional de Danza" *Congreso Nacional de Evaluación Educativa*, Tlaxcala, Tlaxcala, Junio 7-9, 2007.
- Pérez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (2ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas* (3ª ed.) (Pablo Manzano, Trad.). Madrid, España: Morata-Fundación Paideia.
- Rueda, M. (2001). Notas para una agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades. En Rueda, M. y Landesmann, M. (coordinadores), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 203-215). México. CESU-UNAM.
- Rueda, M. (2003) Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente de Universidad. En Rueda, M., Díaz, F. y Díaz, M., *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 125-138). México: UNAM-UAM-UABJO.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, No. 2. Recuperado el 14 de septiembre de 2008 de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM-CESU.
- Rueda, M. & Díaz, F. (Compiladores) (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós Educador.
- Rueda, M. & Landesman, M. (2001). *Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos*. México: CESU-UNAM.
- Rueda, M., Díaz, F & Díaz, M. (2003). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UNAM-UAM-UABJO.
- Rueda, M, Elizalde, L. & Torquemada, A. D. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. En *Revista de la Educación Superior*. Recuperado el 14 de septiembre de 2008 de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/revsup/.
- Rueda, M. & Díaz, F. (Coordinadores) (2004). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, España y Brasil*. México: ANUIES-UABJO.
- Rodríguez, G. (Coordinador) (2000). *De la revolución a la evaluación universitaria. Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.

- Sánchez, S. A. & Domínguez, A. (2008). Elaboración de Viñetas para Evaluar el Desempeño Docente. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, No. 37, (pp. 625-648).
- Santos, M. A. (1996). *Evaluación educativa 1*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. A. & Moreno, T. (2004). El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 23, (pp. 913-931).
- Silva Montes, C. (2007), *Calidad y Diálogo en la Evaluación al Profesorado en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. Manuscrito no publicado.
- Stake, J. E. (1997). Response to Haskell: "Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Recuperado el 20 de julio de 2007 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v5n8.html>.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2002a), *Modelo Educativo. Visión 2020* (2ª ed.).
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2002b). *Reglamento del Programa de estímulos al desempeño docente 2002*.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2004). *Reglamento del Programa de estímulos al desempeño docente 2004*.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2005a). *Cursos de Introducción al Modelo Educativo*.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Ciencias Sociales y Administración (2005b). "Fundamentos del constructivismo en el Modelo Educativo de la UACJ" en *Memoria del Foro de Discusión del Modelo Educativo 2004*.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Sexto Informe octubre 2005-2006*, Felipe Fornelli Lafón, Rector, octubre de 2006.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Propuesta de Modificación al Reglamento del Programa de estímulos al desempeño docente* Recuperado el 1 de julio de 2008 de uacj.mx/NUEVO%20reglamento.doc.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós-Ministerio de Educación y Cultura.

Acerca del autor: César Silva Montes Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Doctor en Ciencias Sociales, Área de Concentración Educación y Sociedad, por la Universidad Autónoma Metropolitana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. cesilva@uacj.mx.



Encuesta de opinión sobre el desempeño docente

LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES ES ESTRATÉGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD ACADÉMICA.

El cuestionario consta de cuatro partes:

- 1.** Una breve autoevaluación del estudiante, cuyo propósito es que el alumno reflexione sobre su rendimiento académico.
- 2.** Cinco Indicadores para la evaluación de la práctica docente.
- 3.** Una valoración general del curso.
- 4.** Un espacio abierto para expresar alguna opinión o comentario acerca del proceso de aprendizaje.

INSTRUCCIONES

Utiliza tu hoja de respuestas para registrar tu opinión, rellena completamente el círculo que corresponda, de acuerdo a los siguientes valores:

A) Pésimo B) Malo C) Regular D) Bueno E) Excelente

1.- AUTOEVALUACION DEL ALUMNO.

- A. En una escala del cero al cien, estimo que mi calificación final en esta asignatura será de:
- B. En un rango de cero al cien el esfuerzo, dedicación y cumplimiento en esta materia, corresponde a una calificación de:
- C. El promedio general aproximado que he obtenido hasta ahora en mis estudios profesionales, corresponde a una calificación de:

2.- INDICADORES PARA LA EVALUACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

- A. Organización del curso
Habilidad y esfuerzo del profesor en materia de preparación del curso.
 1. Presentó al inicio de clases el programa completo (propósito, objetivo, contenido, organización, criterios de evaluación y bibliografía).
 2. El avance de la asignatura es acorde con la organización del programa.
 3. Prepara sus clases.
- B. Dinámica pedagógica-practica
Efectividad del docente para que sus alumnos adquieran conocimientos habilidades y actitudes relevantes.
 4. Expone, explica y responde dudas de forma clara y precisa.
 5. Motiva la participación de los alumnos (a través de preguntas, discusiones, trabajo en equipo u otras acciones).
 6. Los trabajos extra-clase son pertinentes.
 7. Promueve habilidades del pensamiento (análisis, creatividad, valoración, crítica y solución de problemas).
 8. Fomenta el uso correcto de la expresión oral y escrita.
 9. Utiliza adecuadamente los recursos didácticos.

- C. Evaluación del aprendizaje y criterios de calificación.
Oportunidad, coherencia y justicia en la forma de evaluar.
 - 10. Utiliza formas de evaluación adecuadas y consientes con lo establecido al inicio del curso.
 - 11. Los criterios de evaluación-calificación son justos y objetivos
 - 12. Informa oportunamente los resultados de evaluación
 - 13. Retroalimenta adecuadamente sobre aciertos y errores

- D. Rasgos personales, profesionales y académicos.
Atributos de personalidad, características de maestro como profesionista y habilidad para interactuar positivamente con los alumnos.
 - 14. Muestra un solido dominio de conocimientos de la materia que enseña.
 - 15. Utiliza fuentes de información (bibliografías, electrónica y publicaciones periódicas) actualizada y relevante.
 - 16. Relaciona la materia con el ejercicio profesional.
 - 17. Es exigente con sus alumnos (solicita calidad en todas las actividades enseñanza-aprendizaje).
 - 18. Asiste a las clases con regularidad.
 - 19. Inicia y termina su clase puntualmente.
 - 20. Propicia un ambiente favorable de comunicación para el aprendizaje.
 - 21. Estimula el interés por la asignatura.

- E. Identificación institucional
Integración del profesor con los objetivos formativos de la universidad
 - 22. Muestra interés por inquietudes y problemas de los alumnos.
 - 23. Es respetuoso y muestra dignidad en su trato con los demás.
 - 24. Promueve y muestra congruencia con valores universales y profesionales.
 - 25. Proyecta actitudes positivas hacia la universidad, la vida y la responsabilidad social.
 - 26. Ha contribuido a mi formación integral, tanto profesional como humana.

- F. Valoración global del profesor
 - 27. Evalúa en desempeño global del profesor en este periodo.

3.- VALORACIÓN GENERAL DEL CURSO.

Opinión de esta asignatura en relación con otras materias de tu plan de estudios.

- 28. Grado de interés y relevancia
- 29. Nivel de reto y dificultad
- 30. Carga de trabajo
- 31. Importancia de este curso para el ejercicio integral de tu profesión.
- 32. En suma ¿Recomendarías tomar un curso con este profesor?
Si _____ No _____

4.- COMENTARIO ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

ASPECTOS POSITIVOS

ASPECTOS NEGATIVOS

Anexo II. Formato de Encuestas Opinión de Cursos Presenciales
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
Encuesta de evaluación al desempeño docente a través de la opinión estudiantil.

(Cursos Presenciales).

Estimado Alumno(a):

A continuación aparece una serie de afirmaciones para que las contestes de la manera mas honesta. Para contestar, escoge una de las cinco opciones que encontraras en la tabla de evaluación-

Te pedimos que contestes por favor todas y cada una de las afirmaciones.

Ejemplo:

1. El maestro(a) inicia y termina sus clases puntualmente.

Nunca	Pocas veces	Regularmente	Casi siempre	Siempre
			X	

¡Gracias por contestar!

¡Recuerda que tu opinión quedara en el anonimato!

¡Expresa tus opiniones!

		No lo presento	Después de 21 días	Entre 16 y 21 días	Entre 8 y 15 días	En los primeros 7 días
1.	Presento el programa completo y/o carta descriptiva (propósito, objetivo, contenido, organización, criterios de evaluación y lecturas a revisar)					

El maestro o maestra:

a) Organización del curso

		Nunca	Pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre
2.	Dedica el tiempo de clase a actividades directamente relacionadas con los contenidos del programa y/o carta descriptiva					
3.	Hay relación de los contenidos entre una sesión y otra					

b) Dinámica pedagógica

4.	Expone y explica los temas de forma clara y precisa					
5.	Responde las dudas de forma clara y precisa					
6.	Organiza discusiones en torno al tema tratado					
7.	Encarga tareas relacionadas con el tema de la clase					
8.	Lleva acabo ejercicios para el análisis y solución de problemas					

9.	Revisa el trabajo de los alumnos					
10.	Permite la participación de los alumnos					
11.	Fomenta el uso correcto de la expresión oral					
12.	Fomenta el uso correcto de la expresión escrita					
13.	Utiliza recursos didácticos (discusión, trabajo en equipo, debates, mesas redondas, pizarrón, retroproyector de acetatos, proyector de filminas, lecturas, videos, lap top, grabadora, televisión, DVD, etc.					

c) Evaluación y criterios de calificación

14.	Evalúa de acuerdo a los criterios establecidos al inicio del curso					
15.	Realiza actividades para evaluar el proceso de aprendizaje (exposiciones, participaciones en clase, exámenes, controles de lecturas, ensayos, tareas fuera de clases, etc.					
16.	Realiza exámenes relacionados con los temas abordados en clase					

El maestro o maestra:

d) Rasgos personales y académicos

		Nunca	Pocas veces	A veces	Casi Siempre	Siempre
17.	Utiliza fuentes de información (bibliográficas, archivistas, bases de datos, manuales, catálogos, publicaciones periódicas en impreso o por medios electrónicos, etc.) actualizada y necesaria para la materia.					
18.	Muestra respeto por las ideas, opiniones, creencias, etc. De sus alumnos.					
		Nada	Poco	Regular	Suficiente	Ampliamente
19.	Muestra dominio de conocimientos en la materia que imparte.					
20.	Relaciona los contenidos de la materia con el ejercicio profesional.					

e) comentarios acerca del proceso de enseñanza aprendizaje.

ASPECTOS POSITIVOS

ASPECTOS NEGATIVOS

Anexo III. Formato de Encuestas de Opinión de Cursos en Línea
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
Encuesta de evaluación al desempeño docente a través de la opinión estudiantil.

(Cursos en línea).

Estimado Alumno(a):

A continuación aparece una serie de afirmaciones para que las contestes de la manera mas honesta. Para contestar, escoge una de las cinco opciones que encontraras en la tabla de evaluación-

Te pedimos que contestes por favor todas y cada una de las afirmaciones.

Ejemplo:

2. El maestro(a) inicia y termina sus clases puntualmente.

Nunca	Pocas veces	Regularmente	Casi siempre	Siempre
			X	

¡Gracias por contestar!

¡Recuerda que tu opinión quedara en el anonimato!

¡Expresa tus opiniones!

		No lo presento	Después de 21 días	Entre 16 y 21 días	Entre 8 y 15 días	En los primeros 7 días
1.	Presento la guía didáctica (propósito, objetivo, contenido, organización, criterios de evaluación y lecturas a revisar)					

El maestro o maestra:

a) Organización del curso

		Nunca	Pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre
2.	Las actividades programadas están directamente relacionadas con el contenido del programa.					
3.	Profundiza sobre las ideas principales de los temas tratados					

b) Dinámica pedagógica

4.	Presenta y desarrolla los temas de forma clara y precisa.					
5.	Responde las dudas de forma clara y precisa en el tiempo establecido (48 horas).					
6.	Organiza foros de discusión en torno al tema tratado.					
7.	Retroalimenta las participaciones en los foros.					
8.	Lleva a cabo ejercicios que fomenten el análisis.					
9.	Retroalimenta el trabajo de los alumnos					

10.	Motiva la participación de los los alumnos					
11.	Da el tiempo adecuado para la realización de actividades					
12.	Fomenta el uso correcto del a expresión escrita					
13.	Utiliza recursos didácticos (discusión, trabajo en equipo, debates, sesiones de chat, páginas electrónicas, video) para enriquecer y aclarar contenidos.					

c) Evaluación y criterios de calificación

14.	Evalúa de acuerdo a los criterios establecidos al inicio del curso					
15.	Evalúa actividades para evaluar el proceso de aprendizaje (participaciones en foro, chat, ejercicios, tareas).					
16.	Evalúa de acuerdo a los temas abordados en el curso					

El maestro o maestra:

d) Rasgos personales y académicos

		Nunca	Pocas veces	A veces	Casi Siempre	Siempre
17.	Utiliza fuentes de información (bibliográficas, archivistas, bases de datos, manuales, catálogos, publicaciones periódicas en impreso o por medios electrónicos, etc.) actualizada y necesaria para la materia.					
18.	Muestra respeto por las ideas, opiniones, creencias, etc. De sus alumnos.					
		Nada	Poco	Regular	Suficiente	Ampliamente
19.	Muestra dominio de conocimientos en la materia que imparte.					
20.	Relaciona los contenidos de la materia con el ejercicio profesional.					

e) comentarios acerca del proceso de enseñanza aprendizaje.

ASPECTOS POSITIVOS

ASPECTOS NEGATIVOS

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

<http://epaa.asu.edu>

Editor

Gustavo E. Fischman Arizona State University

Hugo Aboites UAM-Xochimilco,
México

Claudio Almonacid Avila UMCE,
Chile

Alejandra Birgin FLACSO-UBA,
Argentina

Mariano Fernández Enguita
Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher
UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong CSUS, USA

Alma Maldonado
University of Arizona, USA

Imanol Ordorika
IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira
Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores Universidad
de Málaga, España

José Gimeno Sacristán Universidad de
Valencia, España

Susan Street CIESAS
Occidente, México

Daniel Suárez LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé Universidad de
la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario
CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira UFMG,
Brasil

Sigfredo Chiroque IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes UFMG, Brasil

María Loreto Egaña PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández
UCLA, USA

Vanilda Paiva
UERJ, Brasil

Mónica Pini UNSAM, Argentina

Paula Razquin
UNESCO, Francia

Diana Rhoten SSRG, USA

Daniel Schugurensky UT-OISE
Canadá

Nelly P. Stromquist U-Maryland, USA

Antonio Teodoro Universidade
Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermadorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	William Hunter
Jaekyung Lee	Benjamin Levin
Jennifer Lloyd	Sarah Lubienski
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Ben Superfine	Cally Waite
John Weathers	Kevin Welner
Ed Wiley	Terrence G. Wiley
Kyo Yamashiro	Stuart Yeh

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board
English Language Articles
2007–2009**

Wendy Chi	Corinna Crane
Jenny DeMonte	Craig Esposito
Timothy Ford	Samara Foster
Melissa L. Freeman	Kimberly Howard
Nils Kauffman	Felicia Sanders
Kenzo Sung	Tina Trujillo
Larisa Warhol	

