



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE
LOS PROFESORES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAEH**

Proyecto Terminal de Carácter Profesional que para obtener el diploma de
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

Presenta

YANETH SOLIS HUERTA

Directora

MTRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ

PACHUCA, HGO., DICIEMBRE, 2014.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	3
CAPÍTULO I CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	4
1.1 ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR.....	4
1.1.1 REFERENTES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO NACIONAL	5
1.1.2 REFERENTES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL	16
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	19
1.3 OBJETIVOS	22
1.3.1 OBJETIVO GENERAL.....	22
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
CAPÍTULO II APROXIMACIONES TEÓRICAS CONCEPTUALES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	25
2.1 MARCO LEGAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL Y NACIONAL	25
2.2 MARCO CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	33
2.2.1 EVALUACIÓN DE IMPACTO.....	33
2.2.2 EVALUACIÓN EDUCATIVA	38
2.2.3 EVALUACIÓN DOCENTE	39
2.3 ACERCAMIENTOS TEÓRICOS PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE.....	43
2.4 PRÁCTICA EDUCATIVA	46
CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	50
3.1 METODOLOGÍA CUALITATIVA	50
3.2 ESTUDIO DE CASO.....	51
3.3 TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	53
3.3 PROPUESTA DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS.....	55
3.3.1 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	55
3.3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA AL ALUMNO	59
3.3.3 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA AL PROFESOR	60
CONCLUSIONES PRELIMINARES	61
BIBLIOGRAFÍA.....	62

ANEXO 1 DIMENSIONES CONTEMPLADAS EN LA EVALUACIÓN DOCENTE	67
ANEXO 2 RESULTADOS DE EVALUACIÓN DOCENTE EN EL SEMESTRE ENERO-JUNIO 2014.....	68
ANEXO 3 COMPETENCIAS PROMOVIDAS DURANTE EL CURSO	70

PRESENTACIÓN

El presente Proyecto de investigación pretende dar cuenta de los efectos que contrae el proceso de evaluación docente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), con la finalidad de valorar el impacto que ha tenido en la práctica educativa de los docentes; considerando que esta actividad se ha implementado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo desde finales de los años 80's, a partir de entonces la labor de los docentes ha atravesado por una transformación en lo que se refiere a la valoración de su práctica educativa.

A lo largo de la investigación se hace referencia de los usos y finalidades de la evaluación docente, asimismo se hace mención a las problemáticas en cuanto a la utilización que se hace de los resultados y el impacto que ha tenido esta actividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con base a investigaciones que se han realizado en el nivel superior tanto en el contexto nacional como internacional. Se hace una descripción y análisis de las diferentes variables que intervienen en la investigación: impacto, evaluación docente y práctica educativa, con el objeto de tener marcos explicativos para abordar la problemática.

Para llevar a cabo la investigación se realizará un estudio de caso, el cual permitirá realizar una descripción puntual y detallada de lo que sucede con la práctica educativa de los docentes de LCE con respecto a la evaluación docente; este estudio implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. Las técnicas de recolección de datos que se utilizaran para el trabajo de campo son: entrevistas a profundidad para docentes y alumno, observación no participativa de sesiones de clases y análisis del desempeño estudiantil.

CAPÍTULO I CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.1 ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR

El estado del conocimiento, permite iniciar un análisis sistemático y valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un tema de investigación durante un periodo determinado (Molina, 2009). Con el objetivo de identificar logros y dificultades, lo que se ha hecho en relación a la temática abordada, lo cual nos lleva a valorar la importancia y pertinencia del tema. Por ello, es importante conocer las investigaciones que se han desarrollado en relación al Impacto de la Evaluación Docente en el Nivel Superior, ya que esto proporcionará bases y fundamentos para analizar la problemática y permitirá orientar el rumbo de la investigación.

El tema de investigación se ha ido construyendo con base a la búsqueda de información en diferentes espacios como la biblioteca del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICHSu) y en la biblioteca central, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), donde se encontró una tesis y 5 libros referentes al tema de evaluación docente.

Asimismo, se ha obtenido información de la biblioteca digital de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde se consultaron siete tesis.

Se han visitado las páginas de la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE), la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE) y la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC), de los cuales se extrajeron cuatro artículos de investigación sobre evaluación docente en el nivel superior.

Se consultaron cuatro libros que compilan trabajos de evaluación docente tanto a nivel nacional como internacional.

La información de las fuentes analizadas, abarcan un periodo del 2004 hasta el 2012, proporcionan una orientación en el ámbito nacional e internacional.

1.1.1 REFERENTES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO NACIONAL

En México la evaluación docente se encuentra inmersa dentro de la práctica de los profesores en la mayoría de la universidades públicas y privadas, a la cual se le ha adjudicado funciones de carácter administrativo para dar cuenta de la calidad educativa de las Instituciones de Educación Superior (IES), dejando de lado la importancia que tiene en cuanto a la toma de decisiones y perfeccionamiento de la práctica de la de enseñanza que se desarrolla en las aulas de las universidades; las investigaciones que a continuación se presentan muestran evidencia del tipo de metodología utilizada, las problemáticas en cuanto al proceso de evaluación docente, los usos de los resultados de evaluación docente y el impacto que ha tenido esta actividad en la práctica educativa.

Albersú (2004), realizó un estudio etnográfico recurriendo a la observación participante y entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de proponer y llevar a la práctica un tipo de evaluación de la docencia que priorizara el uso formativo. Los resultados de esta investigación arrojaron que sí se puede vincular la evaluación de la docencia con procesos de análisis y mejora de la práctica educativa, en la que participen los profesores como interpretes de su actuar docente. La retroalimentación y autoevaluación permitieron que los profesores realizaran algunos cambios para mejorar su desempeño en la enseñanza. Una aportación de esta investigación es que no se debe evaluar la docencia desde parámetros preestablecidos ya que cada aula construye distintos contextos de enseñanza y aprendizaje, por lo cual se deben implementar programas de evaluación con fines de comprensión y mejora de la enseñanza.

Contreras (2007) realizó un informe de evaluación docente de una licenciatura de la UNAM (no se especifica la licenciatura), donde utilizó un estudio exploratorio, en el cual aplicó un cuestionario piloto en el periodo 2006-2 elaborado para la licenciatura ya que en el periodo 2001-2005 se aplicaba una encuesta de opinión de alumnos la cual era adaptada de otras carreras, esto se realizó como indicio para el desarrollo de un sistema de evaluación integral dentro de la licenciatura,

esta autora hace recomendaciones interesantes para mejorar los procesos de evaluación y reconoce la importancia de utilizar los resultados que se obtienen, por lo cual realiza algunas sugerencias en las que se destacan: emplear otras fuentes de información como evaluación por pares, coordinadores, autoevaluación, integración de un portafolio con el propósito de valorar el desempeño docente de forma integral, la sensibilización a los profesores sobre la importancia que tiene la evaluación de su desempeño y como puede ser un medio para mejorar; otro aspecto que resalta es el de considerar los resultados arrojados de la encuesta de opinión de los alumnos, para que el profesor tome acciones pertinentes para mejorar la impartición de clases y el coordinador de la licenciatura apoye al cuerpo docente en organizar cursos de formación docente, talleres de actualización pedagógica y seminarios para mejorar su desempeño pedagógico.

Rodríguez, (2009) optó por un estudio de caso, en el cual muestra la sistematización del proceso de evaluación docente en la Universidad del Valle de México, donde hace referencia al corte administrativo que tiene el proceso de evaluación docente, ya que sólo se lleva a cabo y se cumple con los lineamientos establecidos (autoevaluación, evaluación por pares, evaluación estudiantil, formato de observación de clase) sin embargo no tiene ninguna relación con el acercamiento a la calidad educativa buscada, se manifiesta que los coordinadores utilizan los resultados de evaluación docente como criterio para la asignación de materias y horas, dejando de lado las actividades de formación y seguimiento que se consideran como un elemento que brinda la oportunidad al docente de mejorar su práctica dentro del salón de clases, lo cual se tiene contemplado dentro de su proceso de evaluación. La cultura de la evaluación que impera en la UVM es la de llenado de formatos y se relacionan los resultados con la estabilidad laboral, por lo que no se recupera la riqueza de la función evaluativa en el crecimiento y mejora tanto de los docentes como de la institución y no se afianza la evaluación como un proceso de retroalimentación, asimismo existe un desinterés por parte de los alumnos, docentes y autoridades por involucrarse en los procesos de evaluación. Al no existir actitudes críticas por parte de los sujetos involucrados en

el proceso se recomienda nuevas formas de evaluación (portafolio) y considerar a los profesores como sujetos activos para el proceso.

Se ha considerado el trabajo de González-Rincón (2010), quien realizó una investigación no experimental, en la cual se analizó las actitudes de los profesores y alumnos, concluye que los alumnos no asumen una postura objetiva en las respuestas proporcionadas ya que mostraron un alto índice de visceralidad, en ocasiones llegan a ponerse de acuerdo para evaluar negativamente a los profesores con los que tienen algún problema, por lo que Fernández y Luna (2004) comentan que al alumno se le considera como consumidor ya que debe de manifestar su satisfacción o insatisfacción con el servicio que el profesor le brinda. Se mostro que los docentes son conscientes de que la evaluación realizada por parte de los alumnos es importante, ya que sus comentarios les permiten crecer como personas y profesionalmente. Tanto alumnos como docentes dieron un mayor peso y valor a la parte cognitiva (dominio de contenidos), considerándola esencial y fundamental para mejorar la calidad de la educación, reconociendo la formación y actualización continua del profesorado.

Urrutia (2011), se apoyó de los enfoques metodológicos cuanti y cualitativo realizando un estudio longitudinal, comparativo y pareado, con el objetivo de comparar el desempeño docente de los profesores de primer y segundo año de la licenciatura de médico, a través de tres estrategias de evaluación: la opinión de los estudiantes, de la autoevaluación y del aprovechamiento académico de los alumnos. Este estudio identificó cuatro niveles de desempeño docente de los profesores de primer y segundo año, además existe correlaciones mínimas y diferencias significativas entre las estrategias utilizadas, es decir en algunas asignaturas existía poca correlación entre la autoevaluación y la opinión de los estudiantes y mediana correlación entre la opinión de los estudiantes y su rendimiento académico. Se hace referencia que es importante utilizar diferentes estrategias para el desempeño docente, las cuales pueden ofrecer información para la toma de decisiones, para la promoción y aumento salarial de los evaluados o que los resultados permitan al jefe o subordinado el desarrollo de planes para

corregir las deficiencias o reforzar actividades, también las evaluaciones pueden utilizarse para una planificación profesional.

Flores-Hernández (2012), en su trabajo “evaluación de las competencias de los profesores de medicina en la UNAM e identificación de factores predictores del rendimiento académico de sus alumnos”, hace mención que la evaluación arroja datos para elaborar un reporte que permita a cada docente conocer el puntaje obtenido en cada dimensión, identificándose su principal fortaleza y área de mejora, resultando un punto de partida sólido para los esfuerzos de la Secretaría de Educación Médica de la Facultad, para generar un proceso de mejora continua que permita incorporar en el futuro algunas estrategias adicionales a los procesos de evaluación, y en particular de evaluación del desempeño docente, dirigidos a la realimentación y capacitación de los docentes del ámbito médico.

En los trabajos de investigación de Albersú (2004), Contreras (2007), Rodríguez (2009), González-Rincón (2010), Urrutia (2011) y Flores-Hernández (2012), podemos observar similitudes interesantes donde se aprecia que los procesos de evaluación docente llevados a cabo en las diferentes licenciaturas están en busca de perfeccionar tanto sus instrumentos como las estrategias que se utilizan, donde se destaca el trabajo de Albersú (2004) en el que se propone una evaluación formativa que permita la retroalimentación y la autoevaluación de los profesores para la reflexión y el cambio de su práctica educativa; asimismo en las cinco investigaciones se reconoce la importancia que tiene la evaluación docente en la mejora de la práctica, sin embargo se recomienda que los resultados sean considerados para la toma de decisiones, realimentación, capacitación y aumento salarial, se puede inferir que dentro de la mayoría de estas licenciaturas no se hace uso de los resultados de la evaluación docente o como lo comenta Rodríguez (2009) solo se utilizan como un medio fiscalizador.

Las investigaciones que a continuación se presentan, muestran algunos efectos de las políticas públicas de evaluación que se implementaron desde los 90's en los sistemas de las Universidades del país.

Rueda y Torquemada, (2004) realizan un recuento de los apoyos salariales que se le otorga a los Profesores de Tiempo Completo y de las Políticas públicas en el sector educativo con respecto a la evaluación educativa, concluyen que dichas políticas han servido para atender el problema de calidad de las instituciones, así como al empleo de estos mecanismos como medio para compensar los limitados recursos designados al sector público de educación superior. Asimismo la evaluación docente puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo por parte del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes.

Arbesú, Canales, Crispín, Cruz, Figueroa y Gilio (2004), proporcionan un panorama general sobre políticas internacionales y nacionales referentes a la evaluación en general y de la evaluación docente, hacen referencia a estudios que han evidenciado que después de una década de implementar la política pública de evaluación del desempeño individual (docente), no lograron cumplir los propósitos de recompensar la calidad, dedicación y mejora en el desempeño del personal, sin embargo se obtuvieron otros logros como la deshomologación de los ingresos de los profesores e incremento de la productividad académica, aunque no de su calidad.

Asimismo comentan que un efecto a nivel individual esta relacionado con la propia autopercepción del esfuerzo y la actualización de profesor y el tipo calificación que recibe, lo que genera una situación de estrés. Por lo que un bajo nivel de tolerancia para resolver situaciones provoca reacciones como depresión, sueño, hambre, enojo y puede llevar a un estado de ausencia de voluntad para realizar tareas y mejorar; el estrés con altos índices de tolerancia permite crecer y desarrollarse.

Pérez -Flores (2008) realizó un estudio de caso en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica (ESIME) del IPN para indagar cómo es que se han modificado los referentes y componentes del trabajo académico, en cuanto a la

docencia, a partir de las políticas de evaluación (desempeño docente) desde 1980 hasta 2007, se enfocó a profesores de tiempo completo, realizándose una entrevista a 5 de ellos. Con esta investigación se dieron a conocer los efectos sobre la implementación de la política pública, dentro de ellos se encuentran:

- Sobrecarga de tareas (presentación de informes, cursos de posgrado, desarrollo simultáneo de tareas de enseñanza, gestión e investigación, llenado de formatos, exposición a una multiplicidad de evaluación, entre otras), que conlleva a menos tiempo de trabajo en investigación y docencia y erosiona el mejoramiento de la calidad universitaria.
- Productividad académica en relación a las publicaciones ya que se persigue el número antes de la calidad.
- Se presenta el fenómeno de colegialidad artificial en donde prevalece la conveniencia administrativa en el trabajo académico y no como resultado de la colaboración de los académicos.

Por lo que los cambios que se dieron en el IPN con la evaluación del trabajo académico significaron un aumento salarial, sin embargo no se observó una reestructuración en la planta docente.

Los trabajos presentados proporcionan un panorama general sobre como las políticas públicas en torno a la evaluación docente han tenido repercusiones tanto positivas como negativas después de ser implantadas en los sistemas de educación de nivel superior, destacando que no han influido determinadamente en la calidad educativa y que han repercutido en la relegación de la docencia en comparación con la investigación y sobre todo en la compensación salarial de los profesores.

Los trabajos de Baroña (2007), Rueda (2008), Elizalde, Torquemada y Olvera (2010), Bezies, Elizalde y Olvera (2012), muestran un acercamiento sobre los usos de los resultados de la evaluación docente y el impacto que se ha tenido después de implementar sistemas de evaluación en diferentes contextos universitarios.

Baroña (2007) utiliza la metodología mixta, realizando un estudio exploratorio que evidencia la situación que guardan los sistemas de evaluación docente de las carreras de contaduría y administración de las instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA), de las cuales el 60% cuentan con sistemas ya experimentados a lo largo de por lo menos 10 años, lo que indica que la evaluación docente se ha consolidado como un elemento importante de la cultura educativa en la mayoría de ellas. Algunos de los hallazgos más representativos de esta investigación son: predominio del enfoque fiscalizador con fines administrativos, prácticamente en la cuarta parte de las instituciones encuestadas no se encuentra un propósito claro del sistema, también se encontró que usan sólo la evaluación por alumnos. El 86.49% de las instituciones afirman que si se han generado cambios en la práctica docente a raíz de que se implantó el programa de evaluación, sin embargo el empleo que se hace de los resultados obtenidos se ha visto reducido a solo producir información sin un propósito claro de servir a fines de capacitación docente, por lo que no hay un seguimiento de los resultados.

La autora comenta que la evaluación formativa puede ser una alternativa para que la evaluación del desempeño docente incida en la calidad de la enseñanza de las instituciones de educación superior, ya que su empleo permite identificar los aspectos en los que el docente requiere mejorar y dando seguimiento a través de la capacitación.

Rueda (2008), realiza un diagnóstico sobre el estado de la evaluación de la docencia universitaria en la región Metropolitana, la cual esta conformada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultades de Estudios Superiores de la UNAM, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Ejército y Fuerza Área, participaron directivos, investigadores y maestros, los cuales respondieron un cuestionario vía internet, elaboraron un ensayo y acudieron a un seminario-taller, con el objeto de proporcionar información sobre el diseño, la aplicación y la toma de decisiones que se llevan a cabo en torno a la evaluación del desempeño docente. Este

estudio reconoció que prevalece el uso de la evaluación como control administrativo de los profesores o para la compensación salarial de programas existentes, no se encontró evidencia del empleo rutinario de los resultados obtenidos de la evaluación a lo largo de los años para extraer valoraciones del comportamiento de los docentes, solamente uno de los documentos mostró un análisis comparativo de la información obtenida por medio de los cuestionarios en varias aplicaciones, a partir de la información se solicitan apoyos a la administración al identificar porcentajes más bajos de lo usual para que los profesores mejoren sus habilidades pedagógicas y sus mecanismos de evaluación del aprendizaje; también se reconoce el caso de dos universidades que realizan esfuerzos para emplear los resultados de la evaluación docente en la generación de acciones de formación y capacitación, con el fin de mejorar la función docente en las universidades.

El trabajo denominado “usos e impacto de la evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH): resultados de la Metaevaluación” realizado por Elizalde, Torquemada y Olvera (2010), en el cual aplicaron un cuestionario abierto a los miembros del Comité Institucional de Evaluación Docente (coordinadores de programas académicos), se obtuvo que el principal uso de los resultados de la evaluación docente está relacionado con la permanencia de los profesores, asimismo se señaló que a partir de los resultados se conocen áreas de oportunidad, se detectan necesidades de capacitación y se proporciona retroalimentación a los profesores. Los resultados mostraron que la evaluación docente ha impactado en la actualización y mejora de los profesores, sin embargo existieron comentarios que las valoraciones de la evaluación no han impactado significativamente en la toma de decisiones sobre la docencia.

Bezies, Elizalde y Olvera (2012), en el artículo de investigación denominado “recuento metodológico del proceso evaluativo docente en la UAEH. Un estudio de metaevaluación para visualizar y comparar el sistema”, aplicaron un cuestionario a los integrantes del Comité Institucional de Evaluación Docente (Secretarios Académicos de Escuelas Superiores, Preparatorias e Institutos y responsables o

coordinadores de programas educativos de todos los niveles y modalidades), donde identificaron fortalezas y áreas de oportunidad en el proceso de evaluación de esta institución. Se reconoció que el proceso de evaluación ha apoyado en la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad de los profesores y que esto posibilita implementar acciones para mejorar el desempeño docente, asimismo ha influido en la calidad en la práctica de los docentes y en la obtención de estímulo al desempeño docente. Sin embargo los integrantes del Comité Institucional de Evaluación Docente consideran que los instrumentos utilizados en la evaluación docente y el uso institucional y personal que se da a los resultados se deben de mejorar.

Como se puede apreciar los usos de los resultados de evaluación docente están más encaminados al aspecto administrativo que a emprender mecanismos que apoyen la formación de los docentes y son pocos los casos que han podido demostrar el impacto favorable que tiene la evaluación docente en la mejora de la docencia.

Al haber realizado una descripción puntual de las investigaciones analizadas y considerando aspectos como la metodología utilizada, las problemáticas del proceso de evaluación docente, los usos de los resultados de evaluación docente y el impacto que ha tenido esta actividad en la práctica educativa, para el análisis de estas aportaciones científicas, podemos concluir lo siguiente:

En relación a la metodología empleada, se muestra la siguiente tabla con el objeto de proporcionar un panorama general sobre el tipo de estudio y los instrumentos utilizados para abordar esta temática:

Tipo de estudio	Instrumentos
Etnografía	Observación participante Entrevistas semiestructuradas

Estudio exploratorio (2)	Cuestionario para alumnos Cuestionario de opinión a los responsables de evaluación
Estudio de caso (2)	Análisis documental Entrevistas Entrevistas a profundidad
Investigación no experimental	Cuestionarios a alumnos y docentes
Estudio longitudinal, comparativo y pareado	Encuestas de opinión de alumnos Autoevaluación Aprovechamiento académico de los alumnos
Estudio descriptivo correlacional, transversal de dos grupos	Lista de verificación Evaluación basada en la opinión de los alumnos. Autoevaluación
Metaevaluación	Cuestionario abierto a los miembros del Comité Institucional de Evaluación

Tabla 1. Elaboración propia

El estudio de caso y el estudio exploratorio son los estudios que se han utilizado con más frecuencia para tratar esta problemática; con lo que respecta a los instrumentos aplicados para recolectar información el cuestionario de opinión de alumnos es el más empleado para esta actividad.

Con respecto a las problemáticas surgidas en los procesos de evaluación, estas giran en torno a los elementos y estrategias que se utilizan y la postura de los sujetos implicados en ocasiones no es objetiva al proporcionar información en la evaluación docente.

De acuerdo a las investigaciones abordadas los usos de los resultados de evaluación docente están encaminados a la permanencia, conocimiento de áreas de oportunidad, detección de necesidades de capacitación, proporcionar

retroalimentación a los profesores, influir en la calidad de la práctica de los docentes, obtención al estímulo al desempeño docente.

Sin embargo investigadores como Contreras (2007) y Flores-Hernández (2012) sugieren que los resultados estén encaminados a la toma de decisiones por parte del profesor para impartir sus clases y en la elaboración de reportes que permita al docente conocer el puntaje obtenido, identificando su principal fortaleza y área de mejora.

De acuerdo al impacto que ha tenido la evaluación docente en la práctica educativa, se han observado diferentes aspectos, dentro de los más sobresalientes se señalan los siguientes:

- Los profesores realizaron algunos cambios para mejorar su desempeño en la enseñanza a través de la retroalimentación y autoevaluación (Albersú, 2004).
- Cultura administrativa de la evaluación docente en la Universidad del Valle de México.
- No se afianza la evaluación como un proceso de retroalimentación (Rodríguez, 2009).
- Predominio del enfoque fiscalizador.
- Producción de información.

Estas investigaciones permiten tener un bosquejo general de lo que sucede en México con los procesos de evaluación docente y de acuerdo a los resultados obtenidos de estas investigaciones, se observa que la tendencia de este proceso es más administrativo y fiscalizador y que en pocos casos se lleva a cabo una evaluación docente encaminada a la reflexión y el cambio de las prácticas educativas de los maestros del nivel superior.

Se reconoce la importancia y la utilización de la evaluación docente, sin embargo no se ha logrado permear como una herramienta que proporciona bases a los profesores para encaminar su labor docente a la reflexión y perfección.

1.1.2 REFERENTES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

Las investigaciones que a continuación se describen proporcionan información relacionada con experiencias exitosas en la utilización de la evaluación docente en los sistemas educativos de algunos países de América y Europa.

Poissant (2004) en su artículo “la evaluación de la enseñanza universitaria. Algunas sugerencias para optimizar su utilización”, identifica algunos problemas de uso ligados al cuestionario estudiantil que se aplica en Estados Unidos, dentro de los que destaca la mal definición de políticas en cuanto a la utilización de los cuestionario, a la hora del proceso de recolecta de los datos, cuando lo resultados son difundidos sin información previa sobre sus usos posteriores y cuando lo destinatarios son poco o mal preparados. Propone algunas pistas para mejorar el uso de las evaluaciones, en la que destacan el informar a los sujetos involucrados en el proceso la manera en que los resultados serán utilizados (mejoramiento, permanencia, promoción, aumento de salario), se propone utilizar varias fuentes de información, varios modelos de resultados y un número suficiente de evaluadores para tener un panorama más objetivo de la enseñanza del profesor y desarrollar mecanismos adecuados para la toma de decisiones.

La Universidad de Alicante (2010), utiliza a la evaluación para el perfeccionamiento y la mejora continua, la Comisión de Evaluación en relación a los resultados obtenidos en el proceso de evaluación, tiene la función de proponer acciones de mejora, incluso a los profesores que hayan obtenido resultados favorables. El proceso de acciones de mejora se incluye en el informe confidencial de resultados de cada profesor, las cuales pueden consistir en actividades de formación, actualización, coordinación, potenciación de la programación o cumplimiento de objetivos concretos.

Marcelo y Vaillant (2009), realizaron un recuento de casos e iniciativas de éxito de países con alto desarrollo educativo que revelan la relación existente entre el tipo de certificación de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes. Se rescata el caso de Alemania, desde el 2005 se aprobaron estándares para el desarrollo de estrategias de profesionalización de la docencia en los diferentes Estados, los cuales permiten establecer un marco común para la evaluación y diseño de los programas de formación docente, lo cual ha favorecido la buena enseñanza.

Asimismo, Marcelo y Vaillant (2009) evidencian los casos de éxito de Estados Unidos, Australia, Chile y Colombia en materia de evaluación docente, comentando que estos sistemas de evaluación han permitido mejorar su planta docente. A continuación se describe el sistema de evaluación de cada uno de estos países.

En Estados Unidos en los años 90's se difundió un informe con un diagnóstico de situación de cada Estado en materia de certificación de la formación y de la profesión docente, entre la abundante información que aparece, se señala que la mayoría de los Estados basa la evaluación docente en pruebas, a las que a veces se agrega la presentación de portafolios o en algunos casos la observación. Varias investigaciones han establecido que los resultados de las pruebas no se establecen en función a los criterios referidos a la calidad de la enseñanza impartida, por lo cual se ha puesto en evidencia lo complejo que resulta identificar y asociar las características de las prácticas docentes con los aprendizajes por los estudiantes.

Australia ha iniciado una serie de cambios en las políticas y estrategias referidas a la evaluación y certificación periódica de los maestros y profesores, hace más de una década, el modelo que se utiliza en este país comprende cuatro etapas a lo largo de dos años: planificación preliminar, recolección de datos, entrevistas y seguimiento. En relación a las evidencias recabadas, se establecen planes para el desarrollo profesional y en el segundo año se realiza un seguimiento para analizar el apoyo que puede haber recibido el docente y su avance hacia el logro de las metas que se establecieron.

En Chile existen tres programas para la evaluación de su plante docente: el Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente el cual estimula y premia las acciones a través de un incentivo colectivo por escuela; el Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) tiene el propósito de certificar la excelencia pedagógica de los docentes que ejercen en el aula; el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) en el cual se realiza la evaluación docente cada cuatro años, es una evaluación formativa orientada al mejoramiento de la labor pedagógica, la característica principal de este sistema, es que a través de los informes entregados, los docentes conocen los resultados de su desempeño.

Colombia promueve la excelencia profesional de los docentes, a través de un sistema de escalafones en la carrera docente después de un año de prueba. Se realizan evaluaciones anuales en las cuales se establece un plan de desarrollo y metas para el siguiente año. Cada año son evaluados en términos del cumplimiento de estas metas. También existen evaluación de competencias docentes las cual es voluntaria y gratuita, esta referida para ascender de grado o de categoría.

A pesar de las experiencias de Chile y Colombia en materia de evaluación docente, en algunos países de América Latina de acuerdo a algunos estudios, los docentes la ven como amenaza y existe resistencia ante el proceso, sin embargo en otros estudios los docentes consideran que es justo y apropiado que se les realice evaluación de su desempeño (Marcelo y Vaillant ,2009).

Se muestra como países como Alemania, Australia, Estados Unidos, Chile y Colombia han apostado por sistemas de evaluación docente sistematizados y fundamentados, los cuales les han permitido mejorar la calidad de educativa, a través de fortalecer su plantilla docente.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de evaluación docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) se ha realizando desde la década de los 90's, donde no se ha logrado implementar una verdadera cultura de la evaluación, en la cual todos los sujetos implicados en el proceso sean conscientes de su actuar, reflexionen y analicen su participación en esta actividad; tanto alumnos, maestros, pares académicos, coordinadores fungen una función importante para dar cuenta de lo que sucede en las aulas y así encaminar la educación hacia una mejora continua.

Existen países como Estados Unidos, Australia, Chile, Colombia que han mostrado como a través de la evaluación continua y sistemática de sus docentes han logrado mejorar y elevar la calidad de sus sistemas de educación; países que a través de los resultados obtenidos de la evaluación docente emprenden acciones que permiten el perfeccionamiento de la enseñanza y dan seguimiento a las estrategias implementadas.

En este tenor, las Instituciones de Educación Superior en México, se han enfrentado a grandes problemáticas en relación al proceso de evaluación docente, desde los procesos e instrumentos de evaluación que se utilizan, así como el uso que se da a los resultados que se obtienen y los efectos que la evaluación docente persigue (mejorar la calidad educativa) en pocos casos se logra.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) implementó el proceso de evaluación docente desde la década de los 80's y en 1989 se asocia al programa de Estímulo al Desempeño Docente y en el 2003 crea la Dirección General de Evaluación, por lo que la evaluación se encuentra consolidada en esta institución.

El proceso de evaluación docente en la UAEH ha sido constante, sistemático y contempla al 100% de los programas educativos, dentro de los cuales se

encuentra la Licenciatura en Ciencias de la Educación creada en el 2001, en la que laboran actualmente 52 profesores, los cuales atienden a 412 estudiantes, en los semestres que van de primero a noveno.

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo el proceso de evaluación docente son cuestionarios para alumnos y directivos y la autoevaluación docente, estos instrumentos contemplan dimensiones y competencias (anexo 1), enfocadas a aspectos administrativos, institucionales, pedagógicos y de investigación.

Al concluir el período de aplicación se realizan las valoraciones registradas por nivel educativo y por audiencia (alumnos, directivos y docentes), los resultados se entregan por escrito en sobre cerrado a cada profesor y a los coordinadores; en las reuniones ordinarias del Comité Institucional de Evaluación Docente se dan a conocer los resultados obtenidos por cada dimensión y competencia, contemplando el promedio de los docentes de la universidad, en la última reunión del Comité se expusieron los resultados del semestre enero-junio 2014 (anexo 4). El promedio total de la plantilla docente fue de 7.641 el cual corresponde al mínimo aprobatorio, considerando que la dimensión con menor puntaje fue la del ámbito de la formación con un puntaje de 7.232 y las dimensiones que destacan con un mayor puntaje son: las características profesionales para la docencia (7.901) y la dimensión del ámbito de la investigación (7.842).

Estos promedios hacen notar aspectos cuantitativos en relación a la labor docente, pero no se presentan aspectos cualitativos que describan detalladamente el por qué se obtienen estos bajos promedios, lo cual serviría para una comprensión de la práctica educativa de los docentes de la universidad.

Con lo que respecta a los resultados de la evaluación docente de los profesores de la LCE durante el semestre enero-julio 2014 (anexo 2 y 3) el promedio obtenido en relación a las dimensiones evaluadas fue de 8.789. Se observan algunas inconsistencias en los promedios obtenidos, ya que 26 docentes presentan

calificaciones arriba de nueve y en 24 de los casos los docentes se autoevaluaron con una calificación mayor a la asignada por los alumnos y el directivo; tres profesores presentaron una calificación reprobatoria sin embargo no realizaron autoevaluación.

Sólo cinco profesores obtuvieron calificaciones altas tanto en la evaluación estudiantil, de directivo y la autoevaluación.

En los resultados de evaluación docente de los últimos cinco semestres, la DGE identifica a cuatro docentes de LCE que han presentado bajo desempeño a lo largo de estos semestres y no identifico a ningún profesor que haya mantenido un puntaje excelente en los cinco semestres.

A pesar de la sistematicidad que ha tenido el proceso de evaluación docente en la LCE y ser puntuales en la entrega de resultados a las audiencias respectivas, no se percibe un plan estratégico para mejorar los promedios de los profesores ya que, si se han identificado a profesores que presentan continuamente bajo desempeño no se hayan tomado acciones para apoyar a los docentes en mejorar los resultados de su evaluación docente; asimismo, algunos directivos identifican problemáticas en el uso que se hace de los resultados y la funcionalidad de su seguimiento (Bezies, Elizalde y Olvera, 2012).

Por todo lo anterior este estudio estará enfocado a dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Cómo ha impactado a los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo los resultados de evaluación en su práctica educativa?

1.3 OBJETIVOS

Los propósitos que se desean alcanzar con esta investigación son:

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar el impacto que ha tenido la evaluación docente en la práctica educativa de los profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, durante el periodo 2011-2013.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer las prácticas educativas de los docentes que han presentado bajo y alto desempeño en la evaluación docente en los últimos cinco semestres.
- Conocer los resultados de aprovechamiento de los alumnos que han cursado con los profesores que han presentado bajo y alto desempeño en la evaluación docente en los últimos cinco semestres.
- Identificar la percepción que manifiestan los profesores de Ciencias de la Educación ante el proceso de evaluación docente.
- Conocer en que forma los profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación utilizan los resultados de evaluación docente para mejorar su práctica educativa.
- Conocer los cambios que ha propiciado la evaluación docente en la práctica educativa de los profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Los procesos de evaluación docente han sido parte de las Instituciones de Educación Superior en México (IES), desde hace más de treinta años, por lo que esta actividad ha ganado lugar y actualmente se encuentra inmersa dentro de las prácticas docentes con el objeto de elevar la calidad educativa, sin embargo como lo muestran algunas investigaciones (Baroña, 2007; Rueda, 2008; Elizalde, Torquemada y Olvera, 2010; Bezies, Elizalde y Olvera, 2012), los usos que se les da a los resultados no siempre son encaminados a emprender acciones de mejora en relación a las debilidades y áreas de oportunidad que los datos muestran al termino de la evaluación, como lo comenta Baroña (2007) y Rueda (2008) los resultados han servido como un fin administrativo y fiscalizador, los cuales apoyan para la contratación, permanencia, asignación de horarios, etc., dejando de lado la utilidad de fortalecer las habilidades pedagógicas que su plantilla docente requieren para impactar en el aprendizaje de sus alumnos.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ha demostrado tener un sistema de evaluación docente solido, sin embargo una limitante que se puede observar es el uso que se hace de los resultados, ya que solo se entregan a los profesores de manera personal y se dan a conocer al Comité Institucional de Evaluación Docente, no son utilizados como en caso de la Universidad de Alicante (2010), en la que la Comisión de Evaluación tiene la función de proponer acciones de mejora y son incluidas en el informe confidencial de resultados de cada profesor, como actividades de formación, actualización o coordinación, por lo que cobra importancia lo que comenta Zabalza (citado por Loredo, 2000 en Baroña, 2007) que la evaluación no siempre es retroalimentativa, que el solo conocimiento de los resultados no producirá ni cambio ni mejora, lo cual implica toda una serie de condiciones de planificación y desarrollo. Una vez identificados los rasgos de la práctica docente, se requiere un proceso de análisis y valoración, de forma que el profesor evaluado aprenda a transformar su actividad.

En esta casa de estudios a través de la Dirección General de Evaluación se han generado dos investigaciones (Elizalde, Torquemada y Olvera, 2010; Bezies, Elizalde y Olvera, 2012) que han dado testimonio de la percepción que tienen los directos en relación a los usos y el impacto que ha tenido la evaluación docente en sus escuelas, programas e instituciones, los cuales han comentado que les ha permitido conocer las debilidades y áreas de oportunidad y que ha servido para mejorar, pero han manifestado que los usos personales e institucionales que se hace de los resultados deben de mejorar.

Actualmente se realizó un estudio de meta-evaluación basado en la opinión de los alumnos (entrevista a la Mtra. Leticia Elizalde Lora) el cual no ha sido publicado, pero se ha dejado al margen de indagar la postura que tienen los docentes en relación a los procesos de evaluación, lo cual permitiría conocer la utilización que hacen de los resultados y los efectos que han causado en su práctica educativa.

El estudio del Impacto de la evaluación docente en los procesos de enseñanza aprendizaje, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo que se pretende realizar, cobra relevancia ya que no se tiene evidencia de investigaciones que se hayan abordado en torno a esta temática y en el contexto considerado, este estudio permitirá un acercamiento sobre los usos y efectos que ha generado la evaluación en torno a la práctica de los docentes.

CAPÍTULO II APROXIMACIONES TEÓRICAS CONCEPTUALES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Dentro de este capítulo se abordan elementos teóricos conceptuales que permiten entender el fenómeno de la evaluación docente en el nivel superior, lo cual proporciona bases y fundamentos para su tratamiento y comprensión.

2.1 MARCO LEGAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL Y NACIONAL

La evaluación docente no fue iniciativa de las Instituciones de Educación Superior para mejorar la educación de este nivel, fue una estrategia política que utilizó el Estado para reorganizar el sistema educativo con el objeto de elevar su calidad.

Tanto en el ámbito internacional y nacional la evaluación fue la opción más adecuada para controlar situaciones económicas y sociales que se hicieron presentes en la década de los 80's y 90's.

A continuación se presenta el proceso de implementación de la evaluación en los sistemas educativos en el contexto internacional y nacional:

a) Marco internacional

En los años 80's en diferentes países de Europa surge "el ascenso al Estado Evaluador" como iniciativa destinada a corregir las deficiencias del sistema, ya no como control de los insumos y procesos sino como una evaluación de los productos. El ascenso al Estado Evaluador no fue resultado de una planeación clara, sino como respuesta a las circunstancias económicas o ideológicas (Albersú, Canales, Crispín, Cruz, Figueroa, Gilio, 2004).

Organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y la UNESCO manejaron temas sobre la calidad de la educación y el financiamiento proporcionado a las universidades, influyendo a los países para trabar temas relacionados con la evaluación.

La evaluación docente fue un asunto tomado superficialmente en las recomendaciones o principios que postularon estos organismos.

El BM en referencia a la evaluación docente, propuso que las instituciones debían ser responsables de su desempeño, propiciando una mayor autonomía institucional, asumiendo la responsabilidad en su financiamiento, lo que supone la vigilancia de la calidad de la enseñanza y la investigación.

En el año 2000 se publica un documento el cual fue un trabajo convocado por el BM y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el tema central estuvo enfocado al desarrollo de la educación superior; respecto a la valoración del profesorado se destaca las deficiencias del profesorado, en relación a que los profesores carecen de formación de posgrado, los métodos de enseñanza utilizados son pasivos y existe un bajo nivel salarial en relación a los años de servicio y no por el desempeño que tengan los docentes (Albersú, *et al*, 2004).

El BM sugiere un mayor nivel de competitividad en los sistemas de educación superior, lo que ayudará a mejorar los estándares al recompensar el mérito y desempeño. Señala que el profesorado puede ser evaluado sistemáticamente sobre la base de su desempeño en la enseñanza y en la impartición de las habilidades vocacionales y con base en inspecciones regulares (Albersú, *et al*, 2004).

Por su parte la UNESCO en 1995 difundió un documento en el que expresaba su opinión sobre la educación superior y emitía algunas recomendaciones para su mejora. En este documento se sugería mejorar los enfoques pedagógicos, el contenido interdisciplinario y multidisciplinario e impulsar la investigación, proponía un alto proceso de evaluación para incrementar la calidad, que debería iniciarse

con el personal de enseñanza e investigación, articular la enseñanza secundaria y superior y llegar a la infraestructura. En este documento no expresa explícitamente la evaluación docente, pero se destaca la importancia de la evaluación del personal para mejorar la calidad.

Fue hasta 1997 donde se retoma la actividad docente de manera explícita, en un documento que contiene una serie de normas para impulsar y mejorar las condiciones (derechos y deberes) del personal docente; aparece la evaluación como parte de las condiciones, el organismo propone y precisa que la evaluación debe tener una función formativa, basarse en criterios estrictamente académicos, aceptar la dificultad de la valoración técnica de las capacidades personales, la importancia de la transparencia, el uso de los resultados y el derecho de apelación (Albersú *et al*, 2004).

El BM y la UNESCO a través de sus tratados han puesto a la evaluación docente como un elemento fundamental para erradicar problemáticas del desempeño docente, con el propósito de elevar la calidad educativa de las Instituciones de Educación Superior.

b) Marco nacional

En México a partir de los años 90's la evaluación se convirtió en el tema decisivo a diferencia de décadas anteriores que la prioridad era la planeación. En el sexenio del presidente Salinas de Gortari (1989-1994) y después de la crisis financiera de los ochenta, se impulsó como política gubernamental la modernización educativa.

Dentro de esta política surge el Programa para la Modernización Educativa (PME), en el que se mostró que la evaluación era la estrategia principal para el cambio, sin embargo no se precisaron modalidades ni acciones específicas al respecto.

En relación a la educación superior se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) para impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema con carácter diagnóstico, dentro de sus principales líneas

estaban: el desempeño escolar, el proceso educativo, la política educativa y el impacto de los egresados (Albersú *et al*, 2004).

En 1989 al ponerse en marcha el CONAEVA, surgieron distintos tipos de evaluación: la autoevaluación institucional, la de programas académicos, la de sistema y la individual (evaluación docente), los cuales quedaron a cargo por diferentes instancias, como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES) que se encargan de la evaluación de programas; la evaluación del sistema quedó encargada a grupos de expertos como el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (ICED) y la OCD; de acuerdo con el CONAEVA la autoevaluación institucional debía estar asociada a ejercicios de planeación y financiamiento a corto y mediano plazo, por lo que las IES desde los 90's presentan reportes anuales y proyectos de reordenamiento; en relación a la evaluación individual (evaluación docente) quedo a cargo de las propias instituciones (Albersú *et al*, 2004).

La evaluación docente se encuentra reglamentada en la Ley General de Educación dentro del artículo 12, fracción VII, en donde se determina realizar en forma periódica y sistemática, exámenes de evaluación para certificar que las y los educadores y autoridades educativas son personas aptas para relacionarse con las y los educandos y que su trato corresponda al respeto de los derechos consagrados en la Constitución, los Tratados Internacionales ratificados por el Estado Mexicano y demás legislación aplicable de las niñas, niños y adolescentes.

En el artículo 21 de esta misma Ley, se menciona que el educador es promotor, coordinador, facilitador y agente directo del proceso educativo. Las autoridades educativas proporcionarán los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento, establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente a grupo, con la posibilidad para éstos de ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social y otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor

desempeñada por el magisterio. Además, establecerán mecanismos de estímulo a la labor docente con base en la evaluación.

Los artículos anteriormente mencionados solamente dictaminan que debe de existir evaluación docente para determinar si los docentes son aptos para impartir clases y para otorgarles estímulos, por lo que cada IES es responsable de dirigir el proceso de evaluación docente.

A continuación se hace una reseña en cuanto al proceso de evaluación docente vivido en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, escenario en donde se llevará a cabo la investigación.

La evaluación de la docencia en esta Universidad inicia en la década de los ochenta y en 1989 se asocia al Programa de Estímulo al Desempeño Docente. En 2003 se crea la Dirección General de Evaluación (DGE) y con ello el proceso de evaluación docente se incluye en el Sistema Institucional de Evaluación, situación que permite recabar información de la práctica de todos los docentes de la institución y no sólo de una muestra representativa.

La valoración de la docencia se realiza a través de 11 dimensiones: planeación de actividades, implementación del curso, efectividad de mecanismos de evaluación de los aprendizajes, utilización de materiales y técnicas de apoyo didáctico, formación de valores en los alumnos, cumplimiento de la normatividad institucional, asesorías y tutorías, comunicación y relaciones con los alumnos, calidad de la producción académica, grado de satisfacción de las audiencias de evaluación (alumnos, pares académicos, directivos y el profesor) y clima escolar.

La evaluación docente se aplica en los distintos niveles educativos (medio superior, superior y posgrado) y modalidades (presencial y a distancia) en que se imparten los programas educativos de la institución. Se trata de un proceso en el que participan dos audiencias: alumnos, directivos. Este proceso es regulado por el Comité Institucional de Evaluación Docente, que está integrado por secretarios académicos de las dependencias de educación superior y las escuelas

preparatorias, directores de escuelas superiores, coordinadores de programas educativos y personal de la Dirección General de Evaluación.

La evaluación docente se lleva a cabo mediante instrumentos de creación institucional y tienen un nivel de alta confiabilidad (Alpha de Cronbach $>.960$), lo cual indica que son fiables y hacen mediciones estables y consistentes.

Se mantiene el período de evaluación en 7 semanas de cada semestre (enero-junio y julio-diciembre). Los instrumentos, se responden vía red en la página de internet de la Universidad www.uaeh.edu.mx en la sección de avisos institucionales o bien en el portal de la Dirección General de Evaluación. Para ingresar los alumnos hacen uso de su número de cuenta y NIP y los directivos ingresan su número de empleado y NIP.

Para difundir el período de evaluación se usan algunos medios de comunicación tales como radio universidad, trípticos y carteles, además, el proceso tiene ya un importante grado de internalización entre la comunidad universitaria.

Una vez concluido el período de aplicación se extraen las valoraciones registradas por nivel educativo y por audiencia (alumnos y directivos). Asimismo, se calculan las medias y desviaciones estándar por audiencia, por programa educativo y del total de cada Dependencia de Educación Superior, Bachillerato, actividades artísticas y deportivas y del sistema no presencial. El promedio total representa las valoraciones de todos los profesores de la Universidad por audiencia.

Es necesario mencionar, que con la finalidad de atender a las características de los programas educativos para el semestre julio-diciembre 2009 se diseñaron cuestionarios de alumnos específicos para cada área de conocimiento (ciencias de la salud, agropecuarias, sociales, económico-administrativas, básicas e ingeniería y artes). Para ello, los referentes fueron: el modelo educativo de la universidad, aspectos conceptuales de la evaluación de la docencia, las contribuciones de las didácticas específicas, aportaciones de los integrantes del Comité de Evaluación Docente y requisitos tanto del diseño de instrumentos como de las escalas medición.

Desde 2003 y hasta el semestre enero-junio 2011 los resultados se entregaron por escrito en sobre cerrado a cada profesor. En las reuniones ordinarias del Comité Institucional de Evaluación Docente se dan a conocer los resultados generales por dimensión del total de profesores de la universidad. Además se entregan los resultados a los coordinadores de los programas educativos. De igual forma, se hacen llegar a los directores de los Institutos, Escuelas Superiores y Escuelas Preparatorias estando a disposición de las autoridades de la UAEH que lo soliciten (Bezies, Elizalde, Olvera, 2012).

En el marco del Estatuto General (UAEH, 2008 citado en Bezies, Elizalde y Olvera (2012), le corresponde a tal Dependencia:

- Formular, diseñar y establecer las políticas y procesos institucionales que permitan evaluar la gestión universitaria, incluyendo los programas educativos.
- Elaborar y aplicar, conjuntamente con las instancias correspondientes, los instrumentos que permitan la evaluación del quehacer universitario.
- Interpretar, conjuntamente con las instancias correspondientes, los resultados y el impacto de los planes y programas institucionales.
- Organizar, coordinar y difundir los resultados de los ejercicios institucionales de evaluación.
- Analizar la información que resulte de los procesos de evaluación, en coordinación con las unidades académicas y las dependencias universitarias correspondientes.
- Diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación del desempeño del personal de la Universidad y entregarlos a las instancias correspondientes para realimentar los indicadores de calidad.
- Establecer una vinculación permanente con todas las áreas de la comunidad universitaria para coadyuvar al cumplimiento del Plan de Desarrollo Institucional.

Al conocer las actividades que lleva a cabo la DGE para la evaluación docente se puede observar que hay coincidencia con lo que señala el BM en relación a este proceso, ya que los profesores son evaluados por medio de un proceso sistemático y regular, considerando diferentes aspectos de la enseñanza y contextualizando los instrumentos para las modalidades, niveles y programas educativos que oferta la UAEH.

Sin embargo, existen criterios de lo establecido por UNESCO en 1997 que no se contemplan en la DGE como por ejemplo, la evaluación debe tener una función formativa, en la cual los profesores al participar en el proceso de evaluación conozca la valoración de su práctica con la finalidad de mejorar las áreas de oportunidad y apoye a una formación continua. Con base a una entrevista con la coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la entrega que se hace de los resultados en las reuniones ordinarias del Comité Institucional de Evaluación Docente, es de manera cuantitativa y general, ya que se proporcionan los resultados obtenidos de los docentes en diferentes programas educativos que oferta la Universidad, y solo se muestran las estadísticas por dimensión. Por lo que la información proporcionada no permite conocer de manera cualitativa los factores que influyen en la obtención de las calificaciones recibidas de los profesores y dificulta tener un panorama más detallado que brinde herramientas a los coordinadores para incidir en la formación de su cuerpo docente.

2.2 MARCO CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

2.2.1 EVALUACIÓN DE IMPACTO

El concepto de impacto proviene de la voz “impactus” del latín tardío y significa en su tercera acepción, “impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso” (Diccionario del uso español). A este término se le relaciona con los alcances logrados al implementar algún cambio.

Guzmán (2004), comenta que el impacto esta relacionado con los resultados finales que se vinculan con el propósito o fin del programa. Lo que implica un mejoramiento significativo y perdurable en el tiempo (mediano o largo plazo), en alguna de las condiciones o características de la población objetivo.

Asimismo el impacto es considerado como los cambios producidos en los individuos, el trabajo en equipo, los contextos organizacionales, y las políticas públicas que en parte pueden atribuirse a la participación de personas u organizaciones en un proyecto, algunos de estos cambios pueden ser reconocidos en momentos posteriores a la participación en una actividad de formación y en contextos diferentes al académico (Amaya, 2004).

Del Castillo (2004) en su estudio de “Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación: UAM-A y la UIA, relaciona el impacto con los cambios que se producen de manera endógena o exógena en las instituciones, siendo la evaluación externa un medio exógeno que puede producir cambios positivos en la organización de las Instituciones de Educación Superior. Comenta que “el impacto del cambio se analiza a partir de modificaciones en las estructuras organizativas de gobierno, académicas y administrativas, lo cual da origen a cambios de carácter fundamental o de carácter sustantivo, de acuerdo a la magnitud del impacto” (Del Castillo, 2009).

Para que existan cambios debe de haber una valoración de riesgos, amenazas u oportunidades por parte del colectivo de profesores con el objeto de otorgar coherencia y legitimidad ante el cambio. “El cambio no tiene un origen monocausal, ya que casi siempre es resultado de un proceso donde convergen distintos factores, y no de un momento específico” (North, 1993 citado en Del Castillo, 2004).

Como se puede observar el impacto esta relacionado con el cambio permanente que las personas puedan tener, el cual puede ser visualizado al transcurrir un determinado tiempo. Atendiendo a estas definiciones, el impacto que debe tener la evaluación docente, se deberá ver reflejado en el cambio de la práctica educativa de los docentes de la Licenciatura de Ciencias de la Educación, ya que es uno de los objetivos principales de está actividad.

En los años 60’s se inicia con estudios relacionados a la Evaluación de Impacto, específicamente a evaluar el impacto ambiental, esos estudios se llevaron a cabo por las preocupaciones de los países desarrollados acerca del impacto de las actividades humanas sobre la salud pública y el ambiente biofísico.

Más tarde, como parte de estos análisis se incorpora la evaluación de impacto social, incluyendo tanto al medio ambiente como a la comunidad, contemplándose los resultados previstos, no previstos, efectos positivos y negativos, que se presentan después de implementar un programa o proyecto en un grupo social o una comunidad.

La Asociación Internacional de Evaluación de Impacto (IAIA por sus siglas en inglés) define a la Evaluación de Impacto (EI) como el proceso de identificar las consecuencias futuras de una acción actual o propuesta (IAIA, 2009), refiriéndose al impacto como la diferencia entre lo que pasaría con la acción y lo que ocurriría sin ella. Se contempla a la EI como una herramienta técnica de análisis de las consecuencias de una intervención planificada o de eventos no planificados que proporciona información para las partes interesadas y los tomadores de decisiones. Está Asociación afirma que el representante más antiguo y mejor

establecido de la Evaluación de Impacto es la Evaluación de Impacto Ambiental (EIA).

Por su parte Abdala (2004) comenta que la evaluación de impacto se orienta a medir los resultados de las intervenciones, en cantidad, calidad y extensión según las reglas preestablecidas. La medida de los resultados, permite comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado y compara la planeación con el resultado de la ejecución; este tipo de evaluación abarca todos los efectos secundarios de la planeación y de la ejecución, tanto positivos como negativos.

Por lo tanto la Evaluación de impacto permitirá evaluar los cambios ocurridos en la práctica educativa de los profesores después de implementar la evaluación docente, contemplándose todos los efectos que desencadene esta actividad, sean buscados o no, sean positivos o negativos, directos o indirectos.

Para dar orientación a esta investigación y para conocer que se pretende con este tipo de evaluación, se retoman los siguientes objetivos de Evaluación de Impacto que plasma la IAIA (2009):

- Proporcionar información para la toma de decisiones con respecto a las consecuencias biofísicas, sociales, económicas e institucionales de acciones propuestas.
- Promover la transparencia y la participación pública en la toma de decisiones.
- Identificar procedimientos y métodos para la vigilancia (seguimiento y mitigación de consecuencias adversas) de los ciclos de elaboración y desarrollo de políticas, planes y proyectos.

La Evaluación de Impacto está enfocada para conocer los efectos que se producen como consecuencia al implementar una política, plan o proyecto; la información que se obtiene apoya para la toma de decisiones no solo de los

dirigentes sino también contempla la participación de los agentes involucrados, el éxito dependerá del esfuerzo y la seriedad con que el proceso se lleve a cabo.

Para fines de esta investigación, se definirá, explicará y se profundizará sobre la evaluación de impacto social, la cual está relacionada con la implementación de políticas, proyectos y programas en un determinado grupo social, incluye los procesos de análisis, seguimiento y gestión de las consecuencias sociales previstas e imprevistas, tanto positivas como negativas, de las intervenciones planificadas y los procesos de cambio social invocados por esas intervenciones (IAIA, 2010); considerando que la evaluación docente surge como política nacional para Universidades se recurre a este tipo de Evaluación de Impacto Social, para tener un acercamiento sobre su significado, la forma de abordarla y el uso de una metodología congruente para poder implementar este tipo de estudio al proyecto de investigación que se está realizando.

La IAIA marca características específicas de la Evaluación de Impacto Social, algunas de ellas son las siguientes:

- Trata de desarrollar las redes sociales y la confianza dentro del grupo social.
- Contribuye al proceso adaptativo de las políticas, programas, planes y proyectos, y por lo tanto tiene que informar el diseño y el funcionamiento de la intervención prevista.
- Desarrolla una comprensión de las vías de impacto que se crean cuando el cambio en un dominio provoca impactos en otros ámbitos, así como el iterativo o de flujo en las consecuencias dentro de cada dominio.
- Se basa en los conocimientos locales y utiliza los procesos participativos para analizar las inquietudes de las partes interesadas y afectadas.
- Tiene que haber un análisis de los impactos que se produjeron como resultado de actividades pasadas.

Esta caracterización que se realiza de la Evaluación de Impacto Social marca puntualmente como debe de ser una evaluación de este tipo, así que para poder

llevarse a cabo dentro de una institución educativa, es necesario adaptar estas características al contexto donde vayamos a enfocarla para que su aplicación sea adecuada.

2.2.2 EVALUACIÓN EDUCATIVA

Hoy en día en el sector educativo, y en otros más, es muy común hablar de la evaluación. El desarrollo de la evaluación ha sido producto de dos disciplinas que, posteriormente, convergieron en el cambio: la psicología y la educación. Ralph Tyler fue el creador del término evaluación, es considerado el padre de la evaluación educativa, pues no solo acuñó el término y creó la metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento a principios de la década de los treinta, sino que también ideó el primer método para evaluar programas educativos a raíz del estudio curricular mas grande que se haya realizado en los Estados Unidos. (Saavedra, 2001).

A partir de la década de los setenta la evaluación empezó una etapa de profesionalización vertiginosa. En 1975 los evaluadores más connotados comenzaron a planear la construcción de estándares de evaluación que guiarán la práctica profesional (Saavedra, 2001).

La evaluación tiene diferentes significados y connotaciones, hay algunos que la consideran como la acción de juzgar o inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien se le puede estimar como un proceso de información, interpretación y valoración para la toma de decisiones y para la mejora. La primera definición tiene tintes cuantitativos, enfocando a la evaluación en datos, resultados e información numérica, mientras la segunda definición va orientada al aspecto cualitativo, lo cual nos lleva a recuperar información con la convicción de mejorar los procesos evaluados y así perfeccionarlos.

En el ámbito educativa estas dos definiciones, pueden aplicarse y ser retomadas para realizar evaluación en diferentes objetos, como lo es el sistema educativo, la

administración escolar, el personal docente, los procedimientos de enseñanza, las instalaciones, entre otros.

2.2.3 EVALUACIÓN DOCENTE

Al igual que la evaluación de programas, la de la docencia comenzó y se desarrolló en Estados Unidos. Herman Remmers de la Universidad de Indiana, creó el primer cuestionario de evaluación de la docencia (CEDA) en 1927, Remmers y su equipo fueron prácticamente los únicos que investigaron sobre el tema durante los siguientes 25 años.

Se pueden distinguir cuatro fases en el desarrollo de la evaluación docente: la primera corresponde a la época de Remmers; la investigación fue escasa y poco sistemática; la segunda la podríamos situar en la década de los setenta donde la mayoría estuvo dedicada a determinar la validez y confiabilidad de los CEDA: la tercera puede situarse en los ochenta: aquí los investigadores estuvieron más preocupados por relacionar los resultados de los CEDA con características de los alumnos, la disciplina y el profesor. A partir de los noventa después de haber sido uno de los temas mas estudiados de la educación superior en las décadas anteriores, el interés de los investigadores comenzó a disminuir, pero algunos siguen elaborando sobre el tema.

“La evaluación en el contexto del desarrollo profesional de la mejora de la enseñanza hace referencia a la revisión de la práctica docente con el fin de diagnosticar problemas y desarrollar, implementar y evaluar soluciones o en caso contrario asegurarse de que el proceso se desarrolla de manera correcta”(Garritz, 1992).

Se da por supuesto que la evaluación de las practicas concretas en contextos determinados es más importante en relación con las necesidades educativas y

profesionales de los docentes y escuelas y por lo tanto la más apropiada para producir mejoras.

Al evaluar al docente estamos evaluando personas, en ese sentido es la persona y no el profesor quien recibe la carga de una evaluación, por lo que los resultados positivos o negativos van a tener repercusión en la personalidad de dicho docente.

La perspectiva centrada en lo humano plantea tres consideraciones; la primera es el conocimiento de uno mismo, que es conocerse asimismo en sus ideales, sus deseos, sus frustraciones, valores e ideologías que lo condicionan. La segunda es la comprensión y empatía por parte de los evaluadores; por lo que se entiende la evaluación como un dialogo abierto entre evaluadores y evaluados que tienda a la comprensión de las experiencias y al mejoramiento educativo, y la tercera, la docencia como una profesión que cuenta con reflexión crítica sobre su propia practica, lo que genera una conciencia de sus profesión.

La evaluación de la docencia es vista como parte integral del curriculum, lo cual nos muestra que la evaluación se trata de diseñar en forma paralela al curriculum, como parte integral del modelo educativo comprendido desde la planeación, organización, la evaluación de la docencia está inmersa.

La docencia como practica social de un colectivo, busca ir más allá de considerar a la práctica docente solo como una actuación aislada en el salón de clase, una actividad individual en términos de relación maestros- alumnos. Por lo contrario, plantea desde lo social entender la docencia como una profesión compartida por una comunidad de profesores.

Finalmente se puede afirmar que la evaluación de la docencia es de capital importancia, ya que los profesores son los protagonistas centrales de la educación.

Lo importante no es evaluar por evaluar, o sencillamente, por decir que se ha evaluado. Lo que se persigue con la evaluación es transformar la realidad, mejorarla. La evaluación de los profesores tiene en su punto de mira en la mejora de la acción profesional. Se evalúa, esencialmente, para comprender y transformar la práctica.

La evaluación docente es llevada a cabo en la práctica totalitaria de las instituciones. Si bien, en un principio se centraba en valorar únicamente, la adquisición o no de conocimientos por parte de los alumnos, poco a poco se ha pasado a considerar la evaluación de la docencia como un elemento importante para analizar la calidad de las instituciones educativas. Sin embargo, el problema, generalmente, surgía porque se realizaba de forma espontánea siendo, sus consecuencias, escasas o nulas para la mejora de la calidad tanto del sistema de enseñanza-aprendizaje como para el propio profesorado. La evaluación sistemática tampoco proporcionaba demasiada información, realizándose, en la mayoría de los casos, bajo un enfoque sancionador y fiscalizador, que provocaba la negación, rechazo y aversión del propio profesorado hacia todo aquello que tuviese algo que ver con evaluación, proporcionando mecanismos de defensa, que impedían tomar las decisiones válidas y oportunas para valorar su labor educativa.

Retomando a Santos Guerra (1996), la evaluación puede centrarse en la práctica educativa como un proceso de mejora, diferenciándola de la evaluación de un “de” y de un “para”.

Santos Guerra comenta que una evaluación “de” (evaluación de aprendizaje, evaluación de instituciones) centra su atención primordialmente sobre el objeto a evaluar tratando de estimar en qué medida sus características y condiciones se ajustan a unos objetivos o perfiles previamente definidos que se utilizan como criterio de referencia. Constituye, por tanto, un enfoque centrado sobre los resultados. La evaluación del profesor constituye un proceso de interpretación de evidencias de acuerdo con unos criterios para determinar el grado en el que el docente desempeña su actividad de forma competente. De ahí que el criterio de

competencia constituya uno de los criterios que con mayor frecuencia ha sido utilizado para evaluar el profesorado y se puede definir como la eficacia que demuestra en el logro de los objetivos que son propios del trabajo universitario.

Por otra parte la evaluación "para" (evaluación para la mejora, evaluación para el cambio), pone un énfasis especial sobre la finalidad del proceso. Lo importante en este caso es enfocar el proceso evaluativo de forma que sea útil para promover mejoras sobre la actividad docente del profesor. En estos casos la evaluación constituye un proceso orientado a que el profesor detecte cuales son sus fortalezas y debilidades relacionadas como docente y, en consecuencia, determine las áreas o aspectos en los que debe mejorar.

Lógicamente este tipo de evaluación se centra más en procesos que en resultados y exige necesariamente la participación activa del propio profesor en el proceso evaluativo ya que difícilmente se pueden promover mejoras que previamente no hayan sido asumidas por quienes deben llevarlas a cabo. Se trataría, por tanto, de una evaluación orientada a potenciar el desarrollo profesional del profesor.

A diferencia Santos Guerra (1996) que la evaluación "como" mejora, es un proceso más complejo y menos utilizado. De forma simplificada se podría resumir diciendo que toda evaluación, en la medida que implique una toma de conciencia personal sobre la forma de llevar a cabo de la práctica docente, conlleva implícitamente un proceso de formación y, en consecuencia, de mejora. Para que esto pueda suceder, el sistema y los procedimientos de evaluación a utilizar deben estar planificados y organizados teniendo en cuenta dos condiciones fundamentales. De una parte, deben diseñarse tomando como punto de referencia la propia realidad del profesor (formación, ámbitos de trabajo, etapa profesional, carga docente, etc.) a fin de lograr el mayor ajuste posible entre el marco evaluativo y los factores que condicionan su práctica docente. De otra, deben planificarse utilizando procedimientos e instrumentos que permitan que sea el propio profesor quien recoge las evidencias, formula los juicios y detecta las áreas de mejora.

Estas dos exigencias son básicas para que la evaluación constituya un proceso de autorregulación que le permita al profesor evaluar su trabajo y mejorar sus estrategias docentes. Si una evaluación no contribuye a la formación y autorregulación del profesor como docente es que algo ha fallado en su diseño o aplicación.

Tomando en consideración estas tres alternativas fácilmente se puede entender que, desde la perspectiva de la mejora, el tercer enfoque, constituye un modelo que potencia tanto la autorreflexión del profesorado sobre su práctica docente como el aseguramiento de la calidad de las enseñanzas que imparte. Ambos propósitos constituyen los objetivos esenciales que definen un sistema de evaluación como mejora.

2.3 ACERCAMIENTOS TEÓRICOS PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE

Dentro de la evaluación educativa se han desarrollado diferentes formas para desarrollar el proceso sistemático de la evaluación educativa, se hace mención de los métodos que han surgido y se han utilizado en el campo educativo para comprender este fenómeno tan complejo (Saavedra, 2001), solo se atenderá a su descripción general y se profundizará en el método de Stufflebeam el cual servirá de apoyo para enmarcar esta investigación.

La evaluación tyleriana constituye el primer método sistemático de evaluación, el cual debe de proceder de la siguiente manera: la definición de los objetivos proporcionan un punto de referencia para la evaluación, la toma de decisiones e implica criterios para valorar su éxito.

El método científico de evaluación fue elaborado por Edward Schuman en 1967, en este modelo planteó la necesidad de que la evaluación se basara en evidencias científicas.

Lo que se refiere a la planificación evaluativa, Lee J. Cronbach, propone que tres son los conceptos para una planificación evaluativa: unidades, tratamiento y operaciones.

La evaluación respondente es un modelo elaborado por Robert Stake basado en la comparación de los resultados deseados y los observados, se centra a reforzar el desempeño de los clientes.

A la evaluación iluminativa se le considera como una estrategia de investigación general que se adapta para descubrir dimensiones, metas y técnicas de la evaluación. Según Hamilton se constituye por tres fases: observación, investigación y explicación.

La evaluación formativa, fue constituida por Scriven, definiendo a la evaluación como la actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de metas.

El enfoque de evaluación CIPP afirma que la evaluación debe tender hacia el perfeccionamiento, presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan, se enfatiza la importancia de someter a evaluación el propio trabajo evaluativo a través de la metaevaluación.

Este método se compone por cuatro tipos de estudio: contexto, entrada, proceso y producto, los cuales son definidos con relación a sus objetivos, sus métodos y sus utilidades (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Evaluación de contexto. Identifica las virtudes y defectos de algún objeto y proporciona una guía para su perfeccionamiento.

Evaluación de entrada. Debe de identificar y valorar los métodos aplicables y a ayudar a explicar el que se ha escogido para su aplicación.

Evaluación del proceso. Es una comprobación continua de la realización de un plan, donde se proporcione información a los administradores y al personal acerca

hasta qué punto las actividades del programa siguen un ritmo adecuado, se desarrollan tal y como se habían planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente.

Evaluación del producto. Su propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa, es importante informar acerca de los logros durante y al final, dentro de esta evaluación se debe de incluir una valoración de los efectos a largo plazo incluir tanto los efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y los negativos.

Dentro de la clasificación que hace Stufflebeam (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), se retomara la evaluación del producto, la cual será una guía para la presente investigación, ya que se quiere dar cuenta de los efectos que esta teniendo el proceso de evaluación docente en la práctica de los profesores.

2.4 PRÁCTICA EDUCATIVA

En el artículo “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión” de García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008), realizan una discusión en relación al concepto de práctica docente y la práctica educativa, donde conciben a la práctica docente como el conjunto de situaciones dentro del aula que conforman el quehacer del profesor y de los alumnos, incidiendo directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Con respecto a la práctica educativa se considera como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente (Zabala, 2002, citado en García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

Zabala (2003) señala que existen estudios de la práctica educativa desde posiciones analíticas y dinámicas. Los estudios relacionados con una perspectiva analítica han parcelado las variables que configuran la intervención pedagógica, dejando de lado la relación que pueden tener entre ellas. La intervención pedagógica se configura como un microsistema definido por unos espacios, organización social, relaciones interactivas, tiempo, uso de los recursos didácticos, donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así que lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la misma interacción de los elementos que intervienen en ella, es decir en el momento donde se desarrollan los procesos educativos.

Desde la perspectiva dinámica, la práctica es entendida desde una posición reflexiva, no se reduce al momento en que se producen los procesos educativos en el aula, por lo que la intervención pedagógica tiene un antes y un después en donde se contemplan las intenciones, previsiones, expectativas y se da la

valoración de los resultados; por lo que la planificación, aplicación y evaluación son elementos indispensables e inseparables de la actuación docente.

La práctica educativa supone el abordaje de las tareas y actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, contempladas durante planificación didáctica. Este concepto abarca todo el despliegue de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución escolar (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008).

Teniendo claro que la práctica educativa contempla tres momentos para los procesos educativos, es necesario conocer los diferentes elementos que la constituyen para tener claridad de lo que representa esta actividad, se retoman las variables que Zabala (2003) determina para configurar la práctica educativa:

- *Actividad o tarea.* Son las unidades más elementales que constituyen los procesos de enseñanza/aprendizaje cuyas diversas variables presentan estabilidad y diferenciación: relaciones interactivas, organización grupal, contenidos de aprendizaje, recursos didácticos, distribución del tiempo y espacio, criterio evaluador.
- *Secuencias didácticas de enseñanza/aprendizaje.* Son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica, para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesor como el alumnado. Dentro éstas secuencias Zabala (2003) establece algunas dimensiones para la intervención metodológica en el aula, que a continuación se describen:

El papel del profesorado y del alumnado: Las relaciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos o alumnos y alumnos, afecta al grado de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen y que dan lugar a un determinado clima de convivencia.

Organización social de la clase: La forma de estructurar los diferentes alumnos y la dinámica grupal que se establece.

La utilización de los espacios y el tiempo: La concreción de las diferentes formas de enseñar en el uso de un espacio y donde el tiempo permite una utilización adaptable a las diferentes necesidades educativas.

Organización de contenidos: Manera lógica que proviene de la misma estructura formal de las disciplinas o bajo formas organizativas centradas en modelos globales o integradores.

Materiales curriculares y otros recursos didácticos: el papel y la importancia que en las diferentes formas de intervención adquieren los diversos instrumentos para la comunicación de la información, para ayudar a las exposiciones, para la propuesta de actividades, para la ejecución.

Evaluación: entendida tanto en el sentido más restringido de control de los resultados de aprendizaje conseguidos, como desde una concepción global de procesos de enseñanza/aprendizaje.

Estas variables y dimensiones que configuran la práctica educativa permiten analizar y valorar las diferentes formas de intervención, los estilos pedagógicos, las intenciones educativas de los profesores, bajo una perspectiva procesual y global de todos los elementos que se incluye en las fases de planificación, aplicación y evaluación de la práctica educativa.

Sin embargo para analizar la práctica educativa, estos elementos no son suficientes para realizar un estudio profundo de lo que representa la práctica educativa de los docentes, ya que este trabajo va más allá del proceso instrumental de realizar las diferentes fases que desencadena esta actividad. La práctica educativa para ser reflexiva, debe basarse en referentes teóricos o marco explicativos que ofrezcan información para la toma de decisiones en cada uno de los ámbitos de la intervención educativa. Zabala (2003) identifica dos grandes referentes para el análisis de la práctica educativa y que están compuestos por los

principios sociológicos, epistemológicos, didácticos y psicológicos, los cuales tienen diferentes grados de vinculación y dependencia y se encuentran ubicados en diferentes planos.

El primer referente se encuentra vinculado al sentido y al papel que ha de tener la educación (finalidades, propósitos, objetivos, intenciones), justifica y da sentido a la intervención pedagógica.

Se apoya de los principios socioantropológicos, que determinan la concepción ideológica de la respuesta a la pregunta de para qué educar o enseñar, condicionando y enmarcando el papel y el sentido que ha de tener la fuente epistemológica. La función del saber, de los conocimientos, de las disciplinas y de las materias que se desprenden de la fuente epistemológica, será de una forma u otra según las finalidades de la educación, según el sentido y la función social que se atribuya a la enseñanza.

El segundo referente está determinado por la concepción que se tiene de los procesos de enseñanza/aprendizaje. En donde entran en juego la psicología y la didáctica, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas, pero en dos planos diferentes. En donde la didáctica permita dar respuesta al cómo enseñar, apoyándose de la psicología para tener conocimiento de cómo se producen los aprendizajes. Por lo que la concepción que se tenga respecto a la manera de realizar los procesos de aprendizaje constituye el punto de partida para establecer los criterios que han de permitir la toma de decisiones en el aula.

Para pretender intervenir en el cambio de las prácticas educativas de los docentes es importante contemplar los elementos y referentes que configuran la práctica educativa, no solo en los momentos precisos donde se desarrolla la actividad docente sino en todas las fases en que se desarrolla, de manera global y procesual.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se plasma el proceso metodológico que se seguirá para la recolección de datos, se ha elegido el estudio de caso como alternativa ideal para abordar la problemática. Apoyándose de técnicas como la entrevista y la observación, las cuales permiten tener un estudio profundo del problema abordado.

3.1 METODOLOGÍA CUALITATIVA

El proyecto se basará en la metodología cualitativa, la cual consiste en un acercamiento con el mundo en su contexto natural, con este tipo de investigación se trata de interpretar la realidad, orientándose a la comprensión de situaciones únicas y particulares, buscando el significado y sentido que los sujetos implicados le dan a los fenómenos que vivencian (Denzin y Lincoln, 2005 citados en Rodríguez & Valdeoriola).

Este tipo de metodología permite un acercamiento a las prácticas educativas de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en relación a los procesos de evaluación que se realizan cada semestre, en donde se pretenderá analizar el impacto que ha tenido la evaluación docente en la práctica educativa de los profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Considerando el análisis como el estudio profundo de sujetos, objetos o situación con el fin de conocer sus fundamentos, sus bases y motivos de su surgimiento, creación o causas originarias, con la finalidad de llegar a una comprensión del fenómeno estudiado.

3.2 ESTUDIO DE CASO

Para llevar a cabo esta investigación se ha elegido realizar un estudio de caso, el cual permite profundizar de manera detallada y puntual el impacto que ha tenido la evaluación docente en la práctica educativa de los docentes.

Rodríguez & Valldeoriola, retoman las aportaciones de Rodríguez, Gil y García (1999) y Durán (2002), quienes consideran que el estudio de caso es una implicación en el proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés, con la finalidad de comprender el fenómeno que se está estudiando desde el punto de vista de las personas que lo protagonizan.

Para realizar un estudio de caso Stake (2005), manifiesta que una de las opciones es partir de la necesidad de aprender del caso en particular, es decir que exista un interés intrínseco en el caso.

Señala que los casos se pueden seleccionar, atendiendo a la rentabilidad, representatividad y a la unicidad, lo que implica el conocimiento y la comprensión de un caso en particular, para describir la singularidad y complejidad del caso estudiado; comprendiendo cómo los sujetos implicados ven las cosas, por lo que el investigador tratara de preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede en el contexto estudiado.

Con el estudio de caso se considerará la opinión y la postura de los sujetos implicados en la evaluación docente, como son los alumnos y profesores, con el objeto de conocer el significado que le dan al proceso de evaluación docente y para tener una descripción detallada de cómo vivencian este proceso, lo cual permitirá realizar un análisis detallado de lo que ocurre durante y después del proceso de evaluación docente para comprender como está influyendo en la práctica educativa de los profesores

La investigación será realizada en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, institución de enseñanza más antigua de esta entidad federativa, la

Universidad cuenta con los Institutos de Ciencias Básicas e Ingenierías, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Económico Administrativas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y el Instituto de Artes.

El Instituto que se ha elegido para llevar a cabo el estudio, es el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu); el cual fue creado como una exigencia de la Secretaría de Educación Pública en 1997, ya que se planteó la necesidad de organizar de manera diferente el quehacer institucional en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades.

El Instituto tiene como misión el formar profesionales en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, con un conocimiento disciplinar basado en la actualización y en la calidad, integrado con valores, actitudes y destrezas que le permitan constituirse como un agente de cambio en el entorno regional, estatal y nacional, generando, aplicando y difundiendo el conocimiento, en beneficio de la sociedad.

Las coordinaciones que integran el ICHSu se encuentran divididas en dos espacios para el desarrollo de sus actividades académicas, de investigación y de extensión de la Cultura y los Servicios, en la Ciudad Universitaria, así como en las instalaciones del Centro de Estudios para el Desarrollo y la Investigación de las Ciencias Sociales (CEDICSo).

El ICSHu esta constituido por las siguientes Áreas Académicas: Derecho y Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Administración Pública, Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social, Lingüística Aplicada, Ciencias de la Educación, Historia y Antropología, Sociología y Demografía. Cabe mencionar que el Área Académica de Ciencias de la Educación cuenta con los programas educativos de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación y la Especialidad en Docencia

El estudio de caso se llevara a cabo en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la cual se encuentra ubicada en el módulo cuatro, la cual cuenta con siete aulas, donde imparten clase 52 profesores, los cuales atienden a 412

estudiantes, en los semestres que van de primero a noveno, en los turnos matutino y vespertino.

3.3 TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para llevar a cabo el estudio de caso, se analizarán los informes de evaluación docente con los resultados de los últimos cinco semestres, para identificar a los profesores que han obtenido un nivel de bajo y alto desempeño, y así elegir a dos profesores como sujetos que harán posible la investigación, uno que haya obtenido resultados frecuentes de un nivel de bajo desempeño y otro que tenga puntajes repetidos de un nivel de alto desempeño. A su vez, se solicitará en la coordinación académica de la Licenciatura de Ciencias de la Educación los resultados de aprovechamiento de los grupos a quienes les imparten clases. Para tener referencia, si los resultados de evaluación docente se relacionan con el aprovechamiento de sus estudiantes.

Al tener identificados los sujetos, se procederá en primera instancia a realizar observaciones cualitativas, entendiéndose como observación cualitativa al proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla (Ruíz, 2012), el investigador debe estar alerta para interpretar lo que ocurre, obteniendo así un conocimiento más sistemático, profundo y completo de la realidad que observa (Ruíz, 2012).

Las observaciones se realizarán en el transcurso de dos semestres, llevándose a cabo al inicio del periodo, días antes de la evaluación docente, después de la evaluación docente y al finalizar el semestre; se utilizaran como instrumentos un formato de observación y una lista de cotejo. Para tener un conocimiento de cómo se desarrolla la práctica educativa de los profesores y estructurando como lo menciona Stake (2005) una relación única con diferentes episodios para formar una historia o una descripción única del caso.

Durante las observaciones de clase, se identificará a algunos alumnos que puedan servir como informantes, a los cuáles se les efectuará una entrevista en

profundidad semiestructurada para identificar cómo realizan la evaluación docente, cual es su percepción ante el proceso y si han visto reflejado los resultados en la práctica educativa de sus profesores.

La entrevista en profundidad es una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación, implica un proceso de comunicación en el cual el entrevistador y entrevistado pueden influirse mutuamente. La entrevista es una conversación en la se práctica el arte de formular preguntas y escuchar respuestas (Ruíz, 2012).

Con lo que respecta a la entrevista semiestructura, permite al entrevistador guiarse por una serie de cuestionamientos y preguntas predeterminadas, sin embargo las preguntas no pueden hacerse en secuencia, el investigador y el entrevistado pueden tener un diálogo mezclando una conversación y preguntas fijas (Valles, 2002), por lo que se debe de tratar de no perder el objetivo de la entrevista.

De acuerdo con Ruíz (2012), el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo. El entrevistador debe hacer que los informantes compartan de manera oral su concepción personal de la situación.

Asimismo, es necesario realizar una entrevista semiestructurada a los profesores para conocer su postura ante del proceso de evaluación docente, cómo utilizan los resultados y qué cambios han propiciado en su práctica educativa.

Para llegar al análisis y comprensión de este estudio, es necesario dedicar tiempo a la información recolectada para identificar los datos significativos que sean de utilidad para está investigación, elaborando categorías de análisis, las cuales se obtendrán de los diferentes instrumentos aplicados.

Después de estructurar las categorías de análisis y vaciando la información recabada de las diferentes fuentes, se procederá a realizar la triangulación, la cual

permite dar precisión a los datos recabados y a las interpretaciones que se realizan, con el objeto que la información obtenida tenga validez y confiabilidad (Stake, 2005).

Todo este proceso de recolección y análisis de la información apoyará para lograr los objetivos planteados y para responder a los cuestionamientos de investigación.

3.3 PROPUESTA DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

A continuación se presenta un bosquejo de los instrumentos que se desean aplicar para la recolección de información. Como se mencionó anteriormente se realizarán observaciones de clase y entrevistas para alumnos y docentes.

3.3.1 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Los instrumentos propuestos para realizar la observación de clase, se han elaborado bajo el modelo educativo constructivista, el cual es requerido en proceso educativo de LCE.

Se presentan las dimensiones contempladas en la elaboración del formato de observación y la lista de cotejo.

Definición de las dimensiones

Planeación: Es el proceso por medio del cual se estructuran las actividades que se llevarán a cabo durante el PEA.

Dominio del contenido: Habilidad y conocimiento que debe tener el profesor al impartir su clase.

Actualización: Es la formación continua que tiene el docente, acudiendo a cursos académicos de actualización.

Cumplimiento de la normatividad: Llevar a cabo en tiempo. Forma y espacio los lineamientos establecidos en el reglamento de la Institución.

Didáctica: Es la metodología que aplica el profesor al impartir su clase.

Comunicación: Es la interacción que se da entre alumno y docente, el cual le permite un mejor desarrollo del PEA.

Retroalimentación: Actividad que se destina para revisar y aclarar el aprendizaje de los alumnos.

Resolución de dudas: Capacidad que tiene el profesor para dar respuesta a las inquietudes de los alumnos.

Evaluación del aprendizaje: Proceso en cual el profesor pondera y valora el aprendizaje de sus alumnos.

Clima escolar: Ambiente que se percibe en el aula.

Propuesta de lista de cotejo para observación de clase

Aspecto a observar	Sí	No
Cumple con el horario establecido para el desarrollo de las clases.		
Se conduce de manera respetuosa con los alumnos.		
Cumple con los requerimientos del programa presentado al inicio del curso.		
Muestra tener aptitudes para impartir la materia.		
Muestra dominio de los temas tratados en clase.		
Promueve la comprensión de los contenidos de la asignatura.		
Los temas vistos en clase los relaciona con la vida cotidiana.		
El profesor respalda la información transmitida en clases a través de fuentes bibliográficas.		
Estructura las actividades que se desarrollan dentro del aula con anticipación.		
Realiza actividades para que el alumno identifique las mejores formas de aprender en este curso.		
Utiliza en las clases material o equipo de apoyo que facilite una mayor comprensión del tema. (Diapositivas, laminas, acetatos, internet, fuentes bibliográficas, etc.).		
Promueve en sus estudiantes el empleo de materiales o equipo de apoyo para favorecer al aprendizaje (diapositivas, láminas, acetatos, internet, fuentes bibliográficas, etc.).		

Recurre a técnicas didácticas que te ayuden a comprender los contenidos.		
Responde de manera inmediata las dudas de los alumnos surgidas en clase.		
Destina espacio en la clase para la aclaración de dudas.		
Muestra disponibilidad para impartir asesorías.		
La evaluación realizada es acorde a los lineamientos establecidos al inicio del curso.		
El tipo de evaluación realizada contiene temas revisados en clase.		
Da a conocer los resultados de la evaluación en los tiempos establecidos.		
El ambiente de trabajo es agradable.		

Formato de observación

Profesor: _____ Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de cierre: _____ Grupo: _____ Tema: _____	
Dimensión de análisis	Registro de la observación
Planeación	
Dominio del contenido	
Cumplimiento de la normatividad	
Didáctica	

Retroalimentación	
Resolución de dudas	
Evaluación del aprendizaje	
Clima escolar	
Comunicación	

3.3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA AL ALUMNO

Se muestra el guión tentativo a utilizar para la entrevista a los alumnos seleccionados.

Datos Generales.

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar: _____

Edad: _____

Objetivo: Conocer la percepción que tienen los alumnos con respecto a la evaluación docente que se ha lleva a cabo en la Licenciatura de Ciencias de la Educación durante los últimos cinco semestres.

Preguntas

1. ¿Qué entiendes por evaluación docente?
2. ¿Cómo es el proceso de evaluación docente que se realiza en la institución?
3. ¿Qué aspectos mejorarías en el proceso de evaluación docente?
4. ¿Qué criterios utilizas para realizar la evaluación docente?
5. ¿Cómo consideras que los docentes utilizan los resultados de evaluación docente?
6. ¿Qué efectos has observado que ha tenido la evaluación docente en relación a la práctica de tus docentes?
7. De acuerdo a tu experiencia, piensas que la evaluación docente ha servido para mejorar la práctica educativa de los profesores. ¿Por qué?
8. ¿Cómo deberían de utilizar los resultados de evaluación docente tus profesores?

“GRACIAS POR SU COLABORACIÓN”

3.3.3 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA AL PROFESOR

Se muestra el guión tentativo a utilizar para la entrevista de los docentes seleccionados.

Datos Generales

Fecha: _____ Hora: _____
Lugar: _____
Edad: _____ Cargo: _____
Formación Profesional: _____

Antigüedad: _____

Objetivo: Conocer la postura que tienen los docentes con respecto a la evaluación docente, como utilizan los resultados y qué cambios han propiciado en su práctica educativa.

Preguntas

1. ¿Qué entiende por evaluación docente?
2. ¿Cómo es el proceso de evaluación docente que se realiza en la institución?
3. ¿Qué opinión tiene sobre el proceso de evaluación docente?
4. ¿Qué recomendaciones realizaría para mejorar el proceso de evaluación docente?
5. ¿Cómo utiliza los resultados de evaluación docente?
6. ¿Qué efectos ha causado en su práctica educativa los resultados obtenidos en su evaluación docente?
7. ¿Qué cambios ha realizado en su práctica educativa después de conocer los resultados que ha obtenido en su evaluación docente?
8. ¿Considera que la evaluación docente le ha permitido mejorar su práctica educativa? ¿Por qué?

“GRACIAS POR SU COLABORACIÓN”

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Con base a lo revisado a lo largo del trabajo, se pueden hacer las siguientes acotaciones:

- El proceso de evaluación docente ha estado presente en la universidades por más de treinta años, proceso que se ha consolidado como parte de las funciones administrativas sin llegar a tener un impacto notable en la labor de los profesores, específicamente en su práctica educativa.
- En este tenor, la evaluación docente debe estar al servicio de los docentes como una herramienta que permita reflexionar su práctica, llevándolos a la toma de decisiones para un cambio consiente, profundo y duradero.
- No sé debe considerar a la evaluación docente como la panacea que resolverá las problemáticas estructurales de la práctica educativa de los docentes, sino se le debe considerar como un elemento que permite identificar debilidades y áreas de oportunidad, a través de un proceso sistemático que dé cuenta de la situación en la que se encuentran los docentes y partir de ahí para implementar diversas estrategias que permitan el fortalecimiento de habilidades pedagógicas.
- Para que la evaluación docente pueda surtir transformaciones en los sistemas educativos, es necesario que los agentes participantes la acojan como parte de una cultura institucional, siempre con miras a mejorar los procesos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Obtenido de <http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Manual%20para%20la%20evaluacion%20de%20impacto%20en%20programas%20de%20formacion%20para%20jovenes.pdf>
- Albersú, G. M. (2004). *Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores*. Obtenido de Revista mexicana de investigación educativa: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00129&critorio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n023/pdf/rmiev09n23scB02n03es.pdf>
- Amaya, P. N. (Noviembre de 2004). *La evaluación de impacto de la capacitación: más allá del discurso, IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Obtenido de <http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Artic>
- Arbesú, M. I., Canales, A., Crispín, M., Cruz, I., Figueroa, A., & Gilio, M. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En M. Rueda, & F. Díaz-Barriga, *La evaluación de la docencia en la universidad* (págs. 204-257). México: UNAM.
- Baroña, R. (Agosto de 2007). *La evaluación del desempeño docente en las licenciaturas en Contaduría y Administración*. Obtenido de <http://132.248.9.195/pd2008/0622728/Index.html>
- Bezies, P., Elizalden, L., & Olvera, B. (2012). *Recuento metodológico del proceso evaluativo docente en la UAEH. Un estudio de meta-evaluación para visualizar y comparar el sistema*. Obtenido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art1.pdf>

- Contreras, N. (2007). *Informe de evaluación del desempeño docente en una licenciatura de la UNAM ciclo 2006-2*. Obtenido de <http://132.248.9.195/pd2007/0614699/Index.html>
- Del Castillo, G. (2004). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAN-A y la UIA*. México: ANUIES.
- Elizalde, L., Torquemada, A., & Olvera, B. (2010). *Usos e impacto de la Evaluación de la Docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: resultados de la meta-evaluación*. Obtenido de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art7.pdf
- Fernández, E., & Luna, E. (2004). *Evaluación de la docencia y el contexto disciplinario: La opinión de los profesores en caso de la ingeniería y tecnología*. Obtenido de RMIE: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00130&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n023/pdf/rmiev09n23scB02n04es.pdf>
- Flores, F. (2012). *Evaluación de las competencias docentes del profesor de medicina en la UNAM e identificación de factores predictores del rendimiento académico de los alumnos*. Obtenido de <http://132.248.9.195/ptd2013/febrero/089051270/Index.html>
- García, B., Loredó, J., & G., C. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300006&script=sci_arttext
- Garriz, A. (1992). *Postgrado y Desarrollo Nacional 1980-1990*, en *Educación Superior y Desarrollo Nacional, México IIEUNAM*. Obtenido de http://www.senado.gob.mx/content/sp/memoria/content/estatico/content/bol-etines/boletin_33-34.pdf

- González, R. (2010). *Actitudes hacia la evaluación docente en la Universidad Don Vasco*. Obtenido de <http://132.248.9.195/ptb2010/noviembre/0664828/Index.html>
- Guzmán, M. (2004). *Metodología de evaluación de impacto: Santiago de Chile: División de control de gestión*. Obtenido de <http://hidroven.gov.ve/Resultados/Evaluaci%C3%B3n%20de%20Impacto%20Gesti%C3%B3n.pdf>
- IAIA. (2009). *¿Qué es la evaluación de impactos?* Obtenido de http://www.iaia.org/publicdocuments/special-publications/What%20is%20IA_spa.pdf
- IAIA. (2010). *Evaluación del impacto social*. Obtenido de http://www.iaia.org/iaia/wiki/sia.ashx#What_are_social_impacts_1
- Ley General de Educación. (s.f.). Obtenido de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. España: NARCEA.
- Martínez, B. O. (2012). *Propuesta de evaluación del desempeño docente utilizando la metodología de 360° para profesores de la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo (Q.F.B.) orientación farmacia industrial ciclo terminal*. Obtenido de TesisUNAM: <http://132.248.9.195/ptd2013/junio/303217750/303217750.pdf#search=%22Mart%C3%ADnez+Bautista+Oscar+Eduardo%22>
- Molina, A. (Abril de 2009). Algunas notas para construir un Estado del conocimiento. Pachuca, Hidalgo, México.
- Pérez, F. C. (Noviembre de 2008). *La reconfiguración del trabajo académico: evaluación y cambio en las actividades docentes, el caso del IPN 1980-*

2007. Obtenido de Recuperado de:
<http://148.206.53.84/tesiuami/UAMI14378.pdf>

Pérez-Rodríguez, Y. (2001). *Replanteamiento sobre la evaluación de la docencia*. Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38401114>

Poissant, H. (2004). La evaluación de la enseñanza universitaria. Algunas sugerencias para optimizar su utilización. En M. Rueda, *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* (págs. 85-106). México: ANUIES.

Real Academia de la Lengua Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Obtenido de <http://lema.rae.es/drae/?val=impacto>

Reyes, G. P., & Rueda, B. M. (2010). *Presentación*. Obtenido de rinace: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/presentacion.pdf

Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (s.f.). *Metodología de la Investigación*. Obtenido de http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

Rodríguez, L. (2009). *La evaluación docente en universidades particulares: el caso de la Universidad del Valle de México*. Obtenido de [http://132.248.9.195/ptd2009/febrero/0640033/0640033_A1.pdf#search=%22La evaluaci%C3%B3n docente en Universidades particulares: El caso de la Universidad del Valle de M%C3%A9xico%22](http://132.248.9.195/ptd2009/febrero/0640033/0640033_A1.pdf#search=%22La%20evaluaci%C3%B3n%20docente%20en%20Universidades%20particulares%3A%20El%20caso%20de%20la%20Universidad%20del%20Valle%20de%20M%C3%A9xico%22)

Rueda, M. (2008). *La evaluación del desempeño docente en la universidad*. Obtenido de redie: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>

Rueda, M., & A., T. (2004). Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad. En M. Rueda, *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: ANUIES.

Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Quinta ed.). España: Universidad de Deusto.

- Saavedra, M. (2001). *Evaluación de los aprendizajes conceptos y técnicas*. Editorial. México: Pax.
- Santos, G. M. (1996). *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Respuestas educativas.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de caso* (Tercera ed.). España: Morata.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (s.f.). Obtenido de <http://www.uaeh.edu.mx>
- Universidad de Alicante. (2010). *Procedimiento de evaluación de la actividad docente en la Universidad de Alicante*. Obtenido de <http://utc.ua.es/es/documentos/docencia.pdf>
- Urrutia, A. (2011). *Evaluación del desempeño docente en una organización educativa*. Obtenido de <http://132.248.9.195/ptb2011/marzo/0667290/Index.html>
- Valles, M. (2002). *Cuadernos Metodológicos. Entrevistas Cualitativas*. Obtenido de <http://books.google.es/books?id=6xkfw-n9n8EC&pg=PA38&dq=definici%C3%B3n+de+entrevista+semiestructurada&hl=es&sa=X&ei=5xM3VNStG4KbyAS>
- Zabala, V. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (Noveno ed.). España: Graó.

ANEXO 1 DIMENSIONES CONTEMPLADAS EN LA EVALUACIÓN DOCENTE

PERFIL DEL DOCENTE DE LICENCIATURA		Valoración
Atributos y Dimensiones		
A.1	A.1 Formación en el área del conocimiento validada por la academia.	
A.2	A.2 Experiencia profesional en el campo, con mayor requerimiento para docentes de los últimos semestres (área de énfasis)	
A.3	A.3 Manejo de un segundo idioma a nivel intermedio.	
A.4	A.4 Manejo de herramientas informáticas	
A.5	A.5 Posesión de cultura general.	
A. Ámbito de la formación		
B.1	B.1 Identificación institucional, compromiso con la visión y misión de la UAEH.	
B.2	B.2 Desarrollo de valores éticos (responsabilidad, honestidad, respeto, compromiso, lealtad, justicia y equidad).	
B.3	B.3 Capacidad de liderazgo.	
B.4	B.4 Actitud y habilidad para el trabajo en equipo.	
B.5	B.5 Habilidad para motivar.	
B.6	B.6 Actitud crítica, innovadora y propositiva.	
B.7	B.7 Disposición para la formación y actualización permanente.	
B.8	B.8 Compromiso con su labor educativa.	
B.9	B.9 Disposición para autoevaluarse y ser evaluado.	
B. Características personales para la docencia:		
C.1	C.1 Dominio del conocimiento del área disciplinar y sus relaciones con otras áreas (interdisciplinariedad).	
C.2	C.2 Capacidad para planificar el proceso enseñanza-aprendizaje	
C.3	C.3 Desempeño como guía, facilitador y orientador.	
C.4	C.4 Capacidad de vincular con la práctica profesional los conocimientos teóricos de la asignatura.	
C.5	C.5 Manejo de técnicas de enseñanza.	
C.6	C.6 Manejo de recursos didácticos.	
C.7	C.7 Habilidad en el uso de tecnología educativa y las TICS	
C.8	C.8 Habilidad para promover competencias genéricas: formación, liderazgo colaborativo, comunicación, creatividad, pensamiento crítico, uso de la tecnología y ciudadanía.	
C.9	C.9 Habilidad para promover competencias específicas, que son saberes especializados para realizar labores concretas propias de la profesión o disciplina que se aplican en determinado contexto.	
C.10	C.10 Manejo de estrategias eficientes de evaluación de los aprendizajes, promoviendo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	
C.11	C.11 Habilidad para comunicarse oralmente y por escrito.	
C.12	C.12 Promover las actividades de protección al medio ambiente.	
C. Competencias docentes		
D.1	D.1 Manejo de metodologías y técnicas de investigación en el ámbito educativo y disciplinar que imparte.	
D. Ámbito de la Investigación		
E.1	E.1 Conocimiento y cumplimiento de la normatividad institucional.	
E.2	E.2 Puntualidad	
E.3	E.3 Asistencia a actividades académicas no docentes	
E.4	E.4 Conocimiento del programa educativo en el que se desempeña.	
E.5	E.5 Participación de calidad en las comisiones académicas.	
E.6	E.6 Productividad del trabajo en academias.	
E.7	E.7 Participación en tutorías.	
E.8	E.8 Participación en asesorías disciplinares.	
E.9	E.9 Generación de altos índices de satisfacción entre alumnos, pares académicos, directivos y consigo mismos.	
E. Desempeño Institucional		
PROMEDIO TOTAL		
ALUMNADO: Competencias promovidas durante el curso		
C.1	Formación	
C.2	Liderazgo colaborativo	
C.3	Comunicación	
C.4	Creatividad	
C.5	Pensamiento crítico	
C.6	Uso de la Tecnología	
C.7	Ciudadanía	
PROFESORADO: Competencias promovidas en el estudiante durante el curso		
C.1	Formación	
C.2	Liderazgo colaborativo	
C.3	Comunicación	
C.4	Creatividad	
C.5	Pensamiento crítico	
C.6	Uso de la Tecnología	
C.7	Ciudadanía	

ANEXO 2 RESULTADOS DE EVALUACIÓN DOCENTE EN EL SEMESTRE ENERO-JUNIO 2014

NO.ALUM	NO.DIR	NO. AUTO	P.ALUM	P.DIR	P.AUTO	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5	A	B.1	B.2	B.3	B.4	B.5	B.6	B.7	B.8	B.9	B	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	PROFESOR E
93	1	1	8.756	9.071	9.773	10.000	10.000	8.323	10.000	9.355	9.535	9.000	9.196	8.796	8.968	8.699	8.796	8.500	9.000	8.935	8.877	9.308	9.011	9.339	9.376	9.484	9.505	9.459	ACOSTA AGI
27	1	1	9.049	9.571	9.773	9.000	10.000	8.259	10.000	8.926	9.237	10.000	9.435	9.259	9.333	9.093	9.272	8.500	9.500	9.185	9.286	9.556	9.528	9.444	9.630	9.667	9.611	9.481	AGISS PALAC
18	1	1	8.000	9.500	9.818	10.000	10.000	7.111	10.000	7.972	9.017	9.000	8.903	7.222	8.056	7.972	8.685	9.500	9.000	8.389	8.525	8.796	8.500	8.889	8.972	9.028	9.194	9.074	ALARCON QU
64	1	1	8.882	8.286	8.091	10.000	9.000	6.211	9.000	8.906	8.623	9.000	9.223	8.984	9.031	8.984	9.000	8.500	9.000	8.797	8.947	8.719	8.988	9.453	9.508	9.516	9.508	8.651	ALQUICIREZ
32	1	1	6.667	6.500	8.545	9.000	9.500	8.359	7.000	7.469	8.266	7.000	7.633	6.063	6.969	6.672	7.021	7.500	7.500	6.938	7.033	7.063	7.219	7.688	7.922	7.484	7.750	7.125	ALVAREZ ESP
25	1	1	9.766	9.571	9.409	10.000	10.000	8.380	8.000	9.960	9.268	9.000	9.860	9.760	9.760	9.740	9.707	9.000	9.000	9.880	9.523	9.920	9.910	9.400	9.440	9.380	9.440	9.480	ANDRADE LA
27	1	1	9.565	7.857	8.455	7.000	8.500	7.074	7.000	8.907	7.696	8.000	9.556	9.852	9.296	9.556	9.469	8.500	8.000	9.778	9.112	9.123	9.139	9.315	9.685	9.148	8.741	8.938	BARRERA LEI
125	1	1	8.802	8.571	8.273	10.000	9.000	6.744	7.000	8.964	8.342	9.000	8.996	8.880	8.832	8.900	8.883	8.000	9.500	8.824	8.868	8.603	9.126	8.924	9.000	9.416	9.296	8.696	BERNAL SAEI
23	1	1	9.579	9.643	9.818	10.000	10.000	8.978	10.000	9.826	9.761	9.000	9.761	9.478	9.739	9.522	9.304	9.000	9.500	9.652	9.440	9.725	9.804	9.761	9.783	9.870	9.739	9.739	CANALES BA
35	1	1	8.955	8.000	9.636	10.000	10.000	6.814	10.000	9.500	9.263	9.000	9.350	9.000	8.971	8.986	8.638	9.500	9.000	8.971	9.046	9.295	9.036	9.471	9.471	9.486	9.414	9.343	CARPIO LOPI
27	3	1	9.740	9.524	8.955	10.000	10.000	7.222	5.000	8.944	8.233	9.667	9.815	9.852	9.889	9.722	9.716	8.833	9.500	9.852	9.650	9.210	9.685	9.352	9.889	9.444	9.889	9.531	CHONG BARI
27	1	1	8.771	8.857	9.500	10.000	9.500	7.333	10.000	8.963	9.159	8.000	9.426	8.852	9.111	8.981	9.296	8.500	8.500	9.111	8.864	8.926	9.231	9.315	9.500	9.056	9.352	9.321	CRUZ ZAMU
23	1	1	9.718	8.357	9.682	10.000	10.000	9.022	10.000	9.891	9.783	9.000	9.826	9.652	9.783	9.739	9.493	8.500	9.000	9.783	9.419	9.507	9.565	9.870	9.913	9.891	9.848	9.812	CUEVAS RAM
100	1	0	9.125	8.714	S/E	0.000	0.000	3.575	0.000	4.630	1.641	8.000	6.968	9.270	9.140	9.270	9.087	4.000	8.500	9.340	8.175	6.210	9.135	4.555	4.590	4.570	4.700	5.980	DOMINGUEZ
32	1	0	9.322	8.571	S/E	0.000	0.000	3.719	0.000	4.734	1.691	9.000	7.164	9.500	9.438	9.516	9.281	4.500	9.500	9.594	8.610	6.323	9.289	4.719	4.813	4.719	4.672	6.281	DZUL ESCAM
33	1	1	9.527	9.000	9.273	10.000	10.000	8.924	9.000	9.318	9.448	9.000	9.455	9.606	9.576	9.485	9.707	9.000	9.000	9.636	9.385	9.424	9.720	9.288	9.788	9.288	9.242	9.343	ELIZALDE LO
67	1	1	9.182	9.429	10.000	10.000	10.000	9.336	10.000	9.590	9.785	10.000	9.388	9.104	9.269	9.201	9.104	10.000	9.500	9.254	9.425	9.498	9.235	9.560	9.634	9.634	9.627	9.493	ESPIÑOZA M
70	1	1	8.745	7.500	9.182	10.000	10.000	7.871	9.000	8.879	9.150	9.000	8.900	8.700	8.743	8.807	8.786	9.000	9.000	8.871	8.867	8.867	8.889	8.864	8.907	9.371	9.336	8.643	FALCON PEÑ
27	1	1	9.073	9.143	9.773	10.000	10.000	9.074	9.000	9.426	9.500	9.000	9.352	8.778	9.148	9.000	8.975	9.000	9.000	9.185	9.049	9.383	9.037	9.481	9.593	9.574	9.611	9.111	GARCIA ROB
94	1	1	9.307	9.857	8.909	9.000	9.000	7.936	9.000	9.165	8.820	9.000	9.311	9.287	9.351	9.324	9.582	9.500	9.500	9.362	9.357	8.950	9.574	9.069	9.154	9.176	8.644	8.879	LARA SANCH
98	1	1	9.132	9.786	9.455	10.000	10.000	7.224	10.000	9.577	9.360	9.000	9.199	9.102	9.276	9.230	9.075	9.000	9.500	9.184	9.174	9.156	9.459	9.531	9.571	9.638	9.097	9.456	LOPEZ PONT
123	1	1	8.588	1.857	9.455	10.000	10.000	8.203	9.000	8.809	9.202	3.000	9.037	8.553	8.691	8.630	5.715	7.000	1.500	8.488	6.735	8.791	8.593	9.203	9.435	9.346	8.797	8.705	LUGO PACHE
37	1	1	9.320	9.571	9.545	9.000	9.500	7.622	9.000	9.851	8.995	9.000	9.709	9.703	8.757	9.514	9.117	9.000	9.500	9.514	9.313	9.649	9.757	9.797	9.716	9.378	9.149	8.261	MACHORRO
37	1	1	8.324	9.500	9.682	10.000	10.000	5.770	9.000	8.838	8.722	10.000	9.270	8.135	8.162	8.392	8.315	10.000	10.000	8.973	9.028	8.667	8.851	9.135	9.108	9.081	9.095	8.360	MARTINEZ E
65	1	1	9.250	9.429	9.545	10.000	10.000	6.815	10.000	9.108	9.185	9.000	9.519	9.138	9.385	9.300	9.215	9.000	9.500	9.354	9.268	9.615	9.550	9.638	9.762	9.692	9.446	9.379	MARTINEZ H
35	2	1	8.959	9.786	8.909	9.000	9.000	7.286	8.000	9.100	8.477	9.500	9.071	9.114	8.914	9.029	9.324	9.250	9.500	9.086	9.199	8.695	9.161	9.000	9.129	8.957	9.086	8.724	MARTINEZ M
29	1	1	9.138	8.857	10.000	10.000	10.000	9.310	10.000	9.621	9.786	9.000	9.466	8.931	9.172	9.069	8.747	9.500	9.000	9.207	9.121	9.425	9.319	9.586	9.655	9.586	9.655	9.425	MEDECIGO S
11	1	1	9.398	8.571	8.045	10.000	8.000	8.136	10.000	8.727	8.973	9.000	9.636	9.273	9.455	9.318	9.576	8.500	9.000	9.364	9.236	9.394	9.455	9.227	9.227	9.273	9.576	MENDOZA H	
60	1	1	9.777	8.357	8.636	10.000	10.000	7.500	8.000	9.442	8.988	9.000	9.863	9.850	9.800	9.817	9.533	7.000	9.000	9.850	9.301	9.933	9.629	7.433	9.392	9.900	9.408	9.078	MONTOYA F
23	3	1	7.984	9.548	9.909	10.000	10.000	7.870	10.000	8.978	9.370	9.667	8.641	8.000	8.043	8.000	8.444	9.667	9.667	7.957	8.676	8.638	8.511	8.913	9.087	9.022	8.957	8.609	OROZCO RAI
38	1	1	9.274	9.429	10.000	10.000	10.000	8.882	10.000	9.724	9.721	9.000	9.566	9.395	9.211	9.303	9.246	10.000	9.000	9.474	9.355	9.632	9.329	9.711	9.566	9.605	9.711	9.667	PEREZ RAMC
35	2	1	9.157	9.893	9.818	10.000	10.000	8.871	9.000	9.171	9.409	9.500	9.450	9.143	9.200	9.343	9.281	10.000	9.750	9.457	9.458	9.562	9.350	9.629	9.557	9.600	9.614	9.476	QUINTERO L
37	1	1	9.470	9.857	9.636	9.000	9.000	7.270	8.000	9.770	8.608	10.000	9.730	9.541	9.622	9.608	9.667	10.000	10.000	9.568	9.748	9.721	9.703	9.689	9.811	9.811	9.811	9.793	QUINTERO R
29	1	1	8.830	6.071	8.909	10.000	9.000	7.121	9.000	9.000	8.824	8.000	9.259	8.966	8.724	8.845	5.874	7.500	8.000	9.000	8.241	8.701	8.491	8.948	8.845	8.862	9.448	9.345	RAMIREZ MA
56	1	1	9.427	8.429	9.955	10.000	10.000	8.786	10.000	9.750	9.707	9.000	9.621	9.589	9.554	9.491	9.321	9.500	9.000	9.464	9.393	9.720	9.344	9.741	9.723	9.777	9.759	9.714	REYES CRUZ
53	1	1	7.913	6.643	9.273	10.000	10.000	7.585	9.000	8.887	9.094	8.000	8.552	8.000	7.811	7.802	7.899	8.500	8.000	8.000	8.063	8.855	7.877	8.425	9.047	8.406	8.519	8.340	RODRIGUEZ
27	1	0	8.817	3.214	S/E	0.000	0.000	3.685	0.000	4.426	1.622	5.000	6.806	9.259	8.852	9.056	5.901	2.500	5.000	9.111	6.832	5.951	7.787	4.481	4.444	4.426	4.463	5.877	SANCHEZ HE
28	1	1	7.600	8.214	9.909	10.000	10.000	8.304	10.000	8.929	9.446	9.000	8.357	7.536	7.679	7.268	7.964	8.500	9.000	8.036	8.149	8.607	8.009	8.786	9.089	8.839	8.696	8.405	SERRANO AV
65	1	1	9.255	9.643	8.864	10.000	10.000	6.462	8.000	8.662	8.625	10.000	9.265	9.462	9.400	9.385	9.641	9.500	9.500	9.169	9.480	8.928	9.304	8.646	9.208	9.200	9.146	8.862	TORQUEMAI
30	1	1	8.968	9.500	9.682	10.000	10.000	8.117	9.000	9.500	9.323	10.000	9.400	8.967	8.667	9.050	8.967	10.000	9.500	9.033	9.287	9.422	9.208	9.533	9.450	9.333	9.400	9.167	VAZQUEZ AC
61	1	1	9.162	9.714	9.364	10.000	10.000	8.689	9.000	9.057	9.349	9.000	9.447	9.131	9.148	9.213	9.503	10.000	9.500	9.131	9.341	9.191							

C.8	C.9	C.10	C.11	C.12	C	D.1	D	E.1	E.2	E.3	E.4	E.5	E.6	E.7	E.8	E.9	E	P.TOTAL	C.1	C.2
10.000	8.680	8.785	8.667	9.005	9.218	9.435	9.435	8.903	9.027	9.000	10.000	9.500	9.000	10.000	8.538	8.876	9.205	9.254	47	2
10.000	9.067	8.963	8.667	9.204	9.401	9.574	9.574	9.741	9.574	10.000	10.000	9.500	9.000	10.000	9.383	9.185	9.598	9.419	13	14
10.000	7.911	7.926	7.472	8.222	8.665	8.972	8.972	9.648	9.417	10.000	10.000	9.500	9.000	10.000	9.185	8.463	9.468	8.930	2	1
10.000	8.991	8.870	8.805	9.273	9.190	8.891	8.891	8.901	8.969	9.000	10.000	7.000	9.000	0.000	5.620	8.898	7.488	8.628	49	32
8.000	6.881	6.917	6.672	7.469	7.349	7.531	7.531	7.313	7.047	8.000	9.000	8.500	0.000	8.500	5.125	5.984	6.608	7.357	9	2
10.000	9.832	9.720	9.840	9.280	9.637	9.820	9.820	9.987	9.940	9.000	10.000	9.000	10.000	10.000	9.600	9.693	9.691	9.588	21	15
8.000	9.378	9.617	9.796	9.000	9.157	9.222	9.222	9.284	8.926	8.000	9.000	8.500	0.000	9.500	8.765	9.556	7.948	8.627	22	22
10.000	8.934	8.797	8.784	8.116	8.974	8.876	8.876	6.037	9.040	9.000	9.000	9.500	9.000	4.500	8.309	8.852	8.138	8.640	100	72
10.000	9.496	9.580	9.652	9.717	9.739	9.804	9.804	9.609	9.870	9.000	10.000	10.000	10.000	10.000	9.232	9.710	9.713	9.691	19	15
10.000	8.909	8.914	8.900	9.457	9.308	9.500	9.500	8.981	9.000	8.000	10.000	9.500	8.000	4.500	7.962	9.114	8.340	9.091	18	11
10.000	9.748	9.630	9.796	8.611	9.565	8.926	8.926	9.543	9.722	9.333	10.000	9.833	9.333	9.667	9.778	9.778	9.665	9.208	23	15
10.000	8.741	8.383	8.759	9.241	9.152	8.741	8.741	9.074	9.130	10.000	9.000	9.500	9.000	8.500	8.432	8.753	9.043	8.992	13	16
10.000	9.704	9.739	9.761	9.826	9.786	9.826	9.826	9.246	9.370	9.000	9.000	9.500	9.000	5.000	8.913	9.667	8.744	9.512	20	16
0.000	9.188	9.193	9.175	4.220	5.960	4.510	4.510	9.067	9.125	9.000	0.000	4.500	8.000	4.500	6.027	7.450	6.408	5.339	82	60
0.000	9.544	9.271	9.375	4.234	6.103	4.750	4.750	9.365	9.172	9.000	0.000	4.500	9.000	0.000	5.885	7.802	6.080	5.447	26	25
9.000	9.564	9.596	9.470	8.924	9.387	9.742	9.742	9.535	9.818	10.000	10.000	9.500	10.000	4.000	9.525	9.657	9.115	9.416	29	25
10.000	9.131	9.269	9.157	9.530	9.481	9.597	9.597	9.124	9.127	9.000	10.000	9.500	10.000	10.000	9.731	9.403	9.543	9.566	44	24
10.000	8.714	8.776	8.843	8.329	8.962	8.864	8.864	8.690	8.514	9.000	9.000	9.000	9.000	4.000	5.614	9.000	7.980	8.765	47	27
9.000	9.222	9.123	9.148	9.389	9.306	9.574	9.574	9.074	9.148	9.000	10.000	9.500	10.000	9.500	9.457	9.179	9.429	9.372	19	13
8.000	9.387	9.312	9.415	8.878	9.037	9.165	9.165	9.816	9.723	10.000	9.000	10.000	9.000	10.000	9.472	9.525	9.615	9.199	82	65
10.000	9.147	9.238	9.077	7.765	9.261	9.082	9.082	9.442	9.663	10.000	10.000	10.000	10.000	10.000	9.714	9.437	9.806	9.337	75	65
9.000	8.706	8.634	8.382	9.199	8.899	9.358	9.358	3.030	6.955	0.000	9.000	7.000	0.000	4.500	5.883	7.233	4.845	7.808	75	46
10.000	9.368	9.586	9.527	9.324	9.459	9.203	9.203	9.856	9.838	9.000	10.000	10.000	9.000	10.000	9.874	9.243	9.646	9.323	30	20
10.000	8.286	8.495	8.324	9.000	8.867	9.095	9.095	9.360	9.135	10.000	10.000	10.000	9.000	10.000	9.216	8.491	9.467	9.036	26	13
10.000	9.391	9.328	9.354	8.823	9.498	9.646	9.646	9.477	9.723	9.000	10.000	10.000	10.000	9.500	8.451	9.300	9.495	9.418	49	45
9.000	9.006	9.019	9.114	8.743	8.969	9.443	9.443	9.376	9.571	10.000	10.000	9.500	10.000	9.500	9.129	9.205	9.587	9.135	29	21
10.000	9.221	9.218	9.190	9.569	9.488	9.621	9.621	8.989	8.983	8.000	10.000	9.500	9.000	9.500	9.402	9.023	9.155	9.434	22	19
9.000	9.364	9.485	9.455	8.500	9.223	8.727	8.727	9.152	9.318	10.000	8.000	9.500	9.000	0.000	6.455	9.394	7.869	8.806	7	2
9.000	9.760	9.767	9.833	8.808	9.328	9.858	9.858	9.278	9.433	9.000	9.000	9.000	9.000	4.000	9.211	9.558	8.609	9.217	58	45
10.000	8.165	8.043	7.717	8.804	8.705	8.935	8.935	9.155	8.899	9.667	10.000	9.833	9.333	9.667	9.266	8.384	9.356	9.008	10	10
10.000	9.179	9.333	9.197	9.211	9.512	9.671	9.671	9.342	9.711	9.000	10.000	10.000	10.000	9.500	9.351	9.575	9.609	9.573	30	17
10.000	9.154	9.029	9.286	9.614	9.489	9.514	9.514	9.543	9.543	10.000	10.000	9.500	10.000	9.750	9.752	9.319	9.712	9.516	28	23
10.000	9.530	9.342	9.649	9.365	9.685	9.581	9.581	9.541	9.797	10.000	10.000	10.000	10.000	9.500	9.730	9.703	9.808	9.486	30	26
9.000	8.752	8.655	8.983	8.897	8.911	8.914	8.914	8.333	8.414	8.000	9.000	8.500	8.000	4.500	5.563	8.368	7.631	8.504	20	5
10.000	9.400	9.405	9.384	9.491	9.622	9.679	9.679	8.833	9.250	9.000	10.000	9.500	10.000	5.000	9.429	9.616	8.959	9.472	53	46
9.000	7.996	7.868	7.877	8.925	8.428	8.528	8.528	7.975	8.019	8.000	9.000	8.500	8.000	4.000	5.610	7.538	7.405	8.304	25	18
0.000	8.852	8.790	8.981	4.167	5.685	4.574	4.574	4.593	6.907	5.000	0.000	2.500	5.000	0.000	2.926	5.704	3.626	4.468	23	18
10.000	7.814	7.476	7.482	8.589	8.483	9.036	9.036	7.405	9.018	9.000	10.000	10.000	9.000	5.000	8.881	7.964	8.474	8.718	17	8
9.000	9.366	9.195	9.254	8.715	9.069	9.177	9.177	9.415	9.608	10.000	10.000	10.000	9.000	10.000	9.733	8.938	9.633	9.197	53	35
10.000	9.000	8.967	9.133	9.267	9.323	9.533	9.533	9.400	9.600	9.000	10.000	9.500	8.000	9.000	9.056	9.233	9.199	9.333	23	10
9.000	9.203	9.077	9.254	8.869	9.122	8.582	8.582	9.754	9.156	10.000	10.000	9.500	10.000	10.000	9.377	9.265	9.672	9.213	50	43

ANEXO 3 COMPETENCIAS PROMOVIDAS DURANTE EL CURSO

C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	PRO
47	21	47	45	18	78	8	51%	23%	51%	48%	19%	84%	9%	ACO
13	14	13	16	16	13	12	48%	52%	48%	59%	59%	48%	44%	AGIS
2	1	2	7	2	16	1	11%	6%	11%	39%	11%	89%	6%	ALAI
49	32	35	40	48	28	23	77%	50%	55%	63%	75%	44%	36%	ALQI
9	2	12	9	4	10	3	28%	6%	38%	28%	13%	31%	9%	ALVJ
21	15	21	9	22	11	18	84%	60%	84%	36%	88%	44%	72%	AND
22	22	22	21	23	13	21	81%	81%	81%	78%	85%	48%	78%	BARI
100	72	50	52	96	25	31	80%	58%	40%	42%	77%	20%	25%	BERI
19	15	17	19	14	14	11	83%	65%	74%	83%	61%	61%	48%	CAN
18	11	15	15	15	30	4	51%	31%	43%	43%	43%	86%	11%	CARI
23	15	21	16	21	18	17	85%	56%	78%	59%	78%	67%	63%	CHO
13	16	16	19	16	15	10	48%	59%	59%	70%	59%	56%	37%	CRU
20	16	18	20	21	12	10	87%	70%	78%	87%	91%	52%	43%	CUE
82	60	65	45	79	31	37	82%	60%	65%	45%	79%	31%	37%	DOM
26	25	24	16	26	18	20	81%	78%	75%	50%	81%	56%	63%	DZU
29	25	22	14	25	19	11	88%	76%	67%	42%	76%	58%	33%	ELIZ
44	24	40	50	33	32	32	66%	36%	60%	75%	49%	48%	48%	ESPI
47	27	44	41	18	28	30	67%	39%	63%	59%	26%	40%	43%	FALC
19	13	17	9	19	17	12	70%	48%	63%	33%	70%	63%	44%	GAR
82	65	71	58	75	53	57	87%	69%	76%	62%	80%	56%	61%	LAR
75	65	61	64	64	51	29	77%	66%	62%	65%	65%	52%	30%	LOPI
75	46	59	51	70	41	50	61%	37%	48%	41%	57%	33%	41%	LUG
30	20	27	8	32	5	21	81%	54%	73%	22%	86%	14%	57%	MAC
26	13	21	19	14	6	19	70%	35%	57%	51%	38%	16%	51%	MAF
49	45	43	38	48	30	28	75%	69%	66%	58%	74%	46%	43%	MAF
29	21	20	13	31	17	16	83%	60%	57%	37%	89%	49%	46%	MAF
22	19	19	19	20	14	17	76%	66%	66%	66%	69%	48%	59%	MED
7	2	7	8	2	11	2	64%	18%	64%	73%	18%	100%	18%	MEN
58	45	50	36	56	27	44	97%	75%	83%	60%	93%	45%	73%	MOI
10	10	10	9	12	9	9	43%	43%	43%	39%	52%	39%	39%	ORO
30	17	26	22	17	32	7	79%	45%	68%	58%	45%	84%	18%	PERE
28	23	32	18	27	18	22	80%	66%	91%	51%	77%	51%	63%	QUI
30	26	31	18	32	27	21	81%	70%	84%	49%	86%	73%	57%	QUI
20	5	20	7	20	11	8	69%	17%	69%	24%	69%	38%	28%	RAM
53	46	47	37	47	46	31	95%	82%	84%	66%	84%	82%	55%	REYE
25	18	24	10	32	13	12	47%	34%	45%	19%	60%	25%	23%	ROD
23	18	20	10	20	11	14	85%	67%	74%	37%	74%	41%	52%	SAN
17	8	13	5	17	7	12	61%	29%	46%	18%	61%	25%	43%	SERF
53	39	44	37	54	33	25	82%	60%	68%	57%	83%	51%	38%	TORI
23	10	24	11	27	9	15	77%	33%	80%	37%	90%	30%	50%	VAZI
50	43	45	47	44	38	27	82%	70%	74%	77%	72%	62%	44%	VAZI