



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

# Modelo de evaluación al desempeño docente

Fecha de revisión y actualización: 2017.

## Contenido

1. Sobre el Proceso de Evaluación del Desempeño Docente en la UAEM .....	2
1.1. Antecedentes.....	2
2. Modelo de Evaluación Docente .....	3
3. Dimensiones.....	6
4. Instrumentos.....	13
4.1 Elementos de referencia.....	13
4.2 Reactivos por dimensión de Evaluación al Desempeño Docente .....	14
5. Procedimiento para la aplicación de los instrumentos.....	15
6. Reportes.....	16
Glosario de términos .....	17
Referencias .....	21

# 1. Sobre el Proceso de Evaluación del Desempeño Docente en la UAEM

## 1.1. Antecedentes

En el mes de mayo del 2004, un año posterior a la firma del convenio de la comisión bilateral de colaboración (UAEM - SITAUAEM) sobre la evaluación académica, se conformó la “Comisión académica para la evaluación del desempeño docente” (CAEDD), integrada por representantes de la administración de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos UAEM, designados por la oficina de rectoría y secretaria académica y por representantes del Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la UAEM, (SITAUAEM), designados por el Comité ejecutivo central.

A partir de la creación de la CAEDD y considerando los últimos dos períodos de la rectoría de la UAEM 2001 – 2006 y 2007 – 2013; la CAEDD ha tenido cambios en los representantes que la integran; por lo que se identifican 2 grupos de trabajo, uno del 2004 al 2006 y el vigente que inició en el 2007 y hasta la fecha actual.

La CAEDD del período 2004 – 2006, elaboró una propuesta de un modelo de evaluación docente que retoma trabajos sobre el tema, que la comisión de evaluación de las AGEDIS desarrolló durante el año 2003. Dicho modelo, hace un ejercicio por fundamentar la propuesta desde una configuración teórica, retomando elementos del constructivismo desde la perspectiva sociocultural de Vigotsky, la cual parte de concebir a la evaluación al desempeño docente como un proceso con fines diagnósticos, formativos y de reconocimiento, orientados hacia la comprensión, rectificación y mejoramiento del actuar profesional en el aula, campo, taller, hospital, laboratorio y/o gabinete.

Posteriormente, del 2007 al 2012, continuaron los trabajos tanto de la propuesta del reglamento como de la propuesta del programa de estímulos semestral a los profesores por hora /semana/ mes. Asimismo, se inició con la expedición de reportes de los resultados de la evaluación al desempeño docente: Institucional, Dependencias de Estudios Superiores, Unidad Académica e Individual.

En el año de 2016, se conforma la nueva Comisión y surge la Comisión para la Evaluación del Desempeño de los Trabajadores Académicos (CEDTA), en este periodo continuaron los trabajos

de la propuesta de reglamento; y como resultado fue aprobada la Propuesta del Proyecto Normativo de Reglamento General para la Evaluación del Desempeño de los Trabajadores Académicos de la UAEM en el 2017, por parte del Consejo Universitario UAEM.

## 2. Modelo de Evaluación Docente

El modelo, parte de concebir a la docencia como una de las funciones sociales asignadas a la educación media superior y superior. La función social de la universidad se encuentra estructurada en dos ejes: la generación del conocimiento y el servicio educativo a la sociedad. La primera mediante el legado cultural y educativo de la cual son depositarias las universidades y la segunda mediante la vinculación del conocimiento con las realidades sociales y la forma de organización institucional de los conocimientos en beneficio de un mayor número de escolares y miembros de la sociedad.

Por otra parte, hablar de Desempeño Docente hace referencia a las actividades que los trabajadores académicos llevan a cabo relacionadas en forma directa con el proceso de enseñanza y de los aprendizajes, en el marco de un plan de estudios formal que se ofrecen en las unidades académicas en sus diversas modalidades como son: clase, seminarios, prácticas de laboratorio y/o de campo entre otras y que tienen incidencia en la calidad de la enseñanza, es decir, con las tareas de planeación, clase frente a grupo, revisión de trabajos y tareas, actividades extracurriculares y la evaluación de los aprendizajes.

En relación a los fines y objetivos de este proceso, en este modelo se identifican los siguientes:

- I. Impulsar de manera permanente la cultura de la evaluación del desempeño docente que permita transformar los procesos de enseñar, aprender, desarrollar y dar cumplimiento a las finalidades establecidas en la Ley Orgánica de la UAEM, relacionadas con el trabajo docente.
- II. Mejorar la actividad didáctica y pedagógica del docente, formulando mecanismos de formación, capacitación y actualización que optimicen el desempeño en el aula, laboratorio, taller, campo o gabinete, atendiendo la consolidación de sus fortalezas y estableciendo alternativas para la atención de sus debilidades.

- III. Promover la profesionalización docente de los trabajadores académicos que permita a la UAEM contar con profesionales competentes para la formación de recursos humanos y estimular su desempeño.
- IV. Establecer políticas institucionales que coadyuven en el desarrollo de los trabajadores académicos y en el fortalecimiento de la calidad educativa de la UAEM.
- V. Reconocer y estimular la calidad de la enseñanza que ofrecen los trabajadores académicos mediante su desempeño docente.

En cuanto a las funciones de la evaluación al desempeño docente, se enuncian las siguientes:

- I. Conocer el estado actual de la práctica docente en cuanto a su desempeño, en el aula, taller, laboratorio o gabinete.
- II. Detectar las necesidades de formación docente y disciplinar, mediante la identificación de fortalezas y debilidades de los trabajadores académicos, derivados de los resultados de los instrumentos elaborados para tal efecto.
- III. Impulsar el desarrollo profesional los trabajadores académicos a través de programas de capacitación, formación y actualización permanentes.
- IV. Estimular al trabajador académico de acuerdo con los resultados de la evaluación de su desempeño.

En la estructura el modelo de evaluación docente se parte de concebir un docente universitario capaz de:

- I. Atender el desarrollo intelectual del individuo en intersección con los aprendizajes escolares.
- II. Identificar y dar atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- III. Replantear los contenidos curriculares orientándolos a que los sujetos aprendan a aprender.
- IV. Reconocer la existencia de diversos tipos de aprendizaje escolar.
- V. Buscar alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar.

- VI. Promover las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- VII. Valorar su papel como mediador del aprendizaje, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta de manera regulada al alumno.

Por otro lado, el docente debe cumplir tres requisitos pedagógicos que posibilitan un aprendizaje significativo:

- I. Incorporar nuevos conocimientos a la estructura cognitiva del alumno de manera sustantiva. Para ello se requiere, que el alumno se esfuerce en relacionar los nuevos conocimientos con los previos, y que el docente considere esas nociones previas.
- II. Organizar los contenidos del curso en forma lógica y jerárquica. Para ello “el docente debe manejar los preconceptos e identificar los obstáculos de aprendizaje, para que así la planeación y organización de su instrucción vaya de lo más general a lo más específico y logre una diferenciación progresiva y una reconciliación integradora”.
- III. Negociar los intereses de los alumnos con los objetivos de aprendizaje es una iniciativa que posibilita que el alumno se sienta a gusto y muestre interés por la actividad misma.

En la estructura del modelo de evaluación docente se contemplan tres instrumentos:

- a) Autoevaluación docente
- b) Evaluación docente a partir de la opinión de los alumnos, y
- c) Productividad Académica.

Respecto a los primeros dos instrumentos, la encuesta de opinión sobre el desempeño docente dirigido a los alumnos, y una Autoevaluación docente, fueron elaboradas a partir del planteamiento de 6 dimensiones: **actividad de aprendizaje, ubicación y organización de actividades, manejo grupal, autonomía del alumno, evaluación de los aprendizajes, ética y valores.**

En relación al Instrumento de Productividad Académica, la Comisión para la Evaluación del Desempeño de los Trabajadores Académicos, elaboró una propuesta por nivel educativo que en su estructura contempla 4 elementos: a) respecto al trabajo docente, b) el desarrollo de proyectos

institucionales, c) la dedicación a la docencia y, d) permanencia en la docencia. Trabajo que aún se encuentra en fase de estudio; y que por tanto no fue incluida en este documento.

### 3. Dimensiones

La psicología cognitiva ha aportado importantes avances al estudio del aprendizaje escolar. Con las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje se han podido ofrecer alternativas [Díaz-Barriga, 2003] para atender problemas tales como:

- El desarrollo intelectual del individuo en intersección con los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares orientados a que los sujetos aprendan a aprender (contenidos significativos).
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos de aprendizaje escolar.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel del docente como mediador del aprendizaje, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta de manera regulada al alumno.

De forma general, los estudios se enfocan en aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje. En el concepto “recurso cognitivo” se estipula no sólo la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino también los elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el estudiante pone en marcha. Por tanto, al hablar de estrategias de aprendizaje suele indagarse sobre cómo aprender, pero también sobre las razones, intenciones y motivos que guían el proceso junto con las actividades de planificación, dirección y control inmersas en el mismo. Todos los elementos mencionados forman parte de un funcionamiento estratégico que pueden garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos [Valle, 2002].

La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes teóricas asociadas genéricamente a la Psicología y otras disciplinas. A pesar de las diferencias que se derivan de la diversidad de encuadres teóricos que pueden caracterizarse como constructivistas, los diferentes autores comparten la idea del principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. De acuerdo a los trabajos de integración de Coll [1996 citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002], el principio mencionado constituye la idea fundamental de la teoría constructivista: “concebir al aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción”.

Siguiendo esta línea, Ausubel estudió la actividad intelectual en el ámbito escolar y elaboró su teoría del aprendizaje significativo, que concibe al aprendizaje como una estructuración activa de relaciones significativas. Se trata de un proceso de elaboración, en el que el alumno selecciona, organiza y transforma la información, estableciendo relaciones entre lo nuevo y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender significativamente quiere decir que el alumno le atribuye un significado, ya sea a través de la construcción de una representación mental - por medio de imágenes o proposiciones verbales - o bien, elabora una especie de teoría o modelo mental, como marco explicativo de dicho conocimiento que le permitirá estructurar su propio conocimiento [Díaz-Barriga y Hernández, 2002]. Coll [1990 citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002] agrega que la finalidad última de la intervención pedagógica es entonces, desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Con la finalidad de orientar la función docente hacia la significatividad será indispensable considerar tres requisitos pedagógicos:

1. La incorporación de los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva del alumno deberá ser de manera sustantiva. Siguiendo a Ausubel [1976 citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002] se requiere que el alumno se esfuerce en relacionar los nuevos conocimientos con los previos, y que el docente considere esas nociones previas. En el caso de los estudiantes del nivel medio superior y superior, el aprendizaje por descubrimiento es mínimo pues poseen una estructura cognitiva que reporta una serie de antecedentes y conocimientos previos.

2. La organización de los contenidos del curso deberá ser en forma lógica y jerárquica, considerando la importancia tanto del contenido de la información como la forma en que se presenta a los alumnos. En palabras de Novak y Gowin “el docente debe manejar los preconceptos e identificar los obstáculos de aprendizaje, para que así la planeación y organización de su instrucción vaya de lo más general a lo más específico y logre una diferenciación progresiva y una reconciliación integradora” [1988].
3. La negociación de los intereses de los alumnos con los objetivos de aprendizaje con el propósito de que el alumno se sienta a gusto y muestre interés en la actividad; de esta manera, la tarea del docente es darle “motivos” para desarrollar esa disposición por aprender. Como afirma Latapí [1999]: “Si tuviera que señalar un indicador y sólo uno de la calidad de nuestras escuelas, escogería éste: que los alumnos se sientan a gusto en la escuela”.

Las ideas de Ausubel, han contribuido a desarrollar aquellas estrategias docentes que favorecen el aprendizaje. El mecanismo que impacta directamente dicho aprendizaje es la actividad de aprendizaje. Según el modelo de Ames [1992], las **actividades de aprendizaje** son todas aquellas acciones que realiza el alumno, a petición del docente, para posibilitar su acceso al aprendizaje. Tales actividades generalmente se encuentran determinadas por las habilidades pedagógicas que posee el docente, así como por las preconcepciones de enseñanza y aprendizaje que ha desarrollado a través de su práctica y que consecuentemente tienden a definir su forma de ser docente y sus formas de enseñanza. La actividad de aprendizaje se desglosa en tres aspectos en el aula:

1. Naturaleza de la actividad de aprendizaje - Alude a las características que posee la actividad que el docente propone a la clase y su habilidad para persuadir e incitar a los alumnos en la actividad misma.
2. Estructura de la actividad - Representa el conjunto de acciones específicas que el profesor dispone para el grupo.
3. Atractivo intrínseco y Significatividad de la actividad - Se refiere al sentido que el docente plantea para las actividades a desarrollar en cada sesión, con la intención de que el estudiante pueda apropiarse e incorporar conocimientos a sus esquemas cognitivos.

La corriente sociocultural del constructivismo agrega que para las actividades del aprendizaje posean un carácter significativo, será necesario que estén apoyadas en procesos similares a los que viven los estudiantes fuera del contexto escolar. Por lo tanto, estará en proporción con la relevancia cultural que tengan las actividades académicas [Derry, Levin y Schauble, 1995 citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002]. El aporte de esta línea de pensamiento reside en el aspecto cultural y en el énfasis en las prácticas sociales logrando así, redimensionar la forma de interactuar entre docente y alumno, procurando ir más allá de dar únicamente una asistencia del profesor al alumno, de modo que ambos gestionan la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada, en el cual se negocian significados, sin perder de vista el papel tutorial del primero. Asimismo, el papel del docente adquiere una nueva dimensión: se convierte en mediador entre la cultura y el estudiante. Su labor consiste en ajustar la ayuda pedagógica [Onrubia, 1993, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002] de acuerdo a la competencia de cada alumno, lo cual implica un cambio en las cualidades de la **organización de actividades**: en ocasiones podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del alumno, en otras intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información. La ayuda pedagógica específica recibe el nombre de proceso instruccional. Todo proceso instruccional inicia con la elaboración de una propuesta académico-pedagógica que contendrá aquello que el docente pretende que sus alumnos aprendan y los recursos metodológicos y bibliográficos previstos para que sea posible. Además de ser la hipótesis de trabajo del docente, que podrá ser confirmada o rectificada en función de las condiciones reales del desarrollo del curso, es la brújula que dirige su tarea cotidiana.

La teoría de Reigeluth y Stein [1983, citados por Díaz, 1999] propone que el docente considere, en el momento en que organice las actividades de aprendizaje, la estructura lógica que deben observar los contenidos de la materia, dado que no pueden ser vistos de manera azarosa ni arbitraria. Para tal efecto, es necesario que el profesor se plantee previamente qué tipo de contenido va a ser el eje que soporte todo el proceso de aprendizaje, es decir, se requiere que los contenidos estén vinculados entre sí, para luego vincularlos con la estructura cognitiva del alumno en un contexto determinado. Siguiendo a este autor y retomando las investigaciones de Shuell [1990, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002], se visualiza al aprendizaje como un fenómeno polifásico. Por ende, se postula la existencia de principios pedagógicos que señalan que programar el aprendizaje, ocurre en una serie de fases que dan cuenta de una complejidad y

profundidad progresiva. Dicho conjunto de fases se denomina secuencia didáctica y se compone de tres momentos: La fase inicial que es la presentación de objetivos que se pretenden alcanzar, en ella se traza una dirección y se da un sentido al porqué del aprendizaje; la fase intermedia que es la proposición de actividades para cada objetivo, la idea es buscar que el alumno entienda la correspondencia entre el objetivo y la actividad; y la fase terminal que es la integración de conocimientos en la estructura cognitiva del alumno, cuando se ha apropiado de las “estructuras cognitivas” y es capaz de realizar por sí mismo el proceso completo: planteamiento, interpretación y resolución de una estructura cognitiva.

Ahora bien, es el enfoque de la cognición situada [Brown, Collins y Duguid, 1989 citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002] -derivado de la teoría sociocultural- el marco teórico en el que se discute cómo conducir el **manejo grupal** al interior del aula. Primero hacen una crítica a las escuelas que privilegian las prácticas educativas artificiales, en las cuales los aprendizajes son abstractos, descontextualizados y de relevancia social limitada, por ende, el conocimiento se aborda como si fuera independiente de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece.

Por su parte, los estudios de Enesco y Del Olmo [1992, citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002] demostraron que en las prácticas artificiales se propicia una situación individualista y competitiva que desarrolla: búsqueda de recompensas y valoración social, desventajas para alumnos discapacitados y/o con problemas de aprendizaje, pero sobre todo, difícilmente se puede percibir al aprendizaje como un fin en sí. La cognición situada destaca que el aprendizaje es ante todo un proceso cultural a través del cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad, propone que la enseñanza se centre en prácticas educativas auténticas definidas como las prácticas ordinarias de la cultura y promueve el trabajo cooperativo en grupo. La cooperación consiste en trabajar juntos (trato cara a cara) para alcanzar objetivos comunes. En una situación de esta índole, los alumnos procuran obtener resultados que sean de beneficio para ellos y para todos los miembros del grupo [Johnson, Johnson y Holubec, 1990, citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002]. El eje fundamental de los grupos cooperativos es la asignación de roles a partir de la distribución equitativa de funciones (la interrelación cooperativa), luego se busca que cada integrante desarrolle la capacidad de ejecutar y dominar la parte del trabajo de la cual se ha responsabilizado (responsabilidad individual), el siguiente paso es compartir su propia experiencia con el resto del equipo (utilización de habilidades personales), finalmente,

cuando cada integrante realice el ejercicio, se propiciará el ambiente idóneo de retroalimentación (procesamiento grupal).

Desde la corriente sociocultural de Cazden [1991 citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002], el nivel en que se da el aprendizaje por influencia de otros se denomina “socialización”, mientras que el nivel en que se da por interiorización se llama “individualización”. El segundo corresponde a la apropiación del alumno de los contenidos y la consecuente consolidación de la autonomía de su aprendizaje. El término autonomía, se refiere a la capacidad del alumno para relacionar, de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas que tiene en su estructura [Ausubel, 1976]. El paso de un nivel a otro es producto de la transferencia gradual del control y la responsabilidad del proceso cognitivo al alumno. Inicialmente es el docente quien detenta ambos elementos, a medida que el alumno se familiariza con los contenidos requerirá menos del docente; esto implica que es el estudiante quien al apropiarse de su proceso, realizará todos los pasos del mismo: desde la búsqueda, selección, organización y transformación de la información hasta la atribución de significados y la construcción de conocimientos [Cazden, 1991].

Los trabajos de Coll y Martín [1996], Coll y Onrubia [1999], Jorba y Sanmartí [1993], Marchesi y Martín [1998] exponen que la validación y regulación del proceso cognitivo se da mediante la **evaluación de los aprendizajes**. En el primer caso, se trata de la acreditación de los conocimientos que corresponde a la función social de la evaluación; mientras que la regulación se ocupa de la medida en que han sido alcanzados los objetivos de aprendizaje y de la valoración de la utilidad de las estrategias de enseñanza propuestas por el docente, ambas tareas corresponden a la función pedagógica. De igual manera, la evaluación presenta cuatro características: se dice que es procesal debido a que considera todos los recursos cognitivos y afectivos del alumno [Díaz-Barriga y Hernández, 2002]; es significativa dado que revisa el grado de vinculación entre los esquemas anteriores y los contenidos nuevos que poseen las interpretaciones de los alumnos [Marchesi y Martín, 1996]; es funcional porque solicita la resolución de problemas prácticos para valorar el nivel de comprensión y lograr avanzar en función de un desafío particular [Marchesi y Martín, 1996]; finalmente, mide el grado de control y responsabilidad que va asumiendo el alumno [Díaz-Barriga y Hernández, 2002]. Los autores mencionados recomiendan realizar tres tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica- tiene lugar al inicio del curso, sirve para conocer la madurez de la estructura cognitiva del alumno (a través de las habilidades, las

competencias curriculares y los intereses) y para determinar el nivel de aptitud para acceder a la complejidad de los contenidos o bien, para determinar en sí, el nivel de complejidad de los mismos; la evaluación formativa- se realiza durante todo el proceso para acceder a la información adecuada de las condiciones reales del desarrollo del curso, le da al docente la pauta para confirmar o rectificar la hipótesis de trabajo de su programación de actividades; la evaluación sumativa - se realiza al final del curso para diagnosticar en qué medida se lograron los objetivos de aprendizaje determinados por el docente así como la comprensión del curso.

La formación universitaria a la que alude a la propuesta va más allá de la calificación profesional, entendida como la adquisición de conocimientos actualizados), pues se pretende contribuir a la formación de egresados altamente competitivos. De acuerdo con los estudios de Rifkin [1996, citado por López, 1999], la constante reestructuración del mundo laboral, consecuencia del acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, propicia la obsolescencia de los campos temáticos. De esta manera, se reestructura también el compromiso del docente, pues se requiere que rebase la esfera del conocimiento actualizado para insertar la ética y los valores a su práctica. Ruiz [1998, citado por López, 1999] afirma que para vincular la práctica docente con la realidad laboral, el docente potenciará el desarrollo de cualidades actitudinales que permitan a los egresados responder con aptitud a las exigencias que el desarrollo del propio conocimiento trae consigo. El epicentro de la formación universitaria es entonces, el desarrollo personal que se logra durante la relación docente-alumno. Schwartz postula que la práctica docente está dirigida por ciertos criterios de actuación que se traducen -implícita o explícitamente- en una postura ética a partir de la cual, el docente asume intenciones educativas y selecciona formas concretas de enseñar, por ende los docentes enseñan no sólo por los conocimientos que seleccionan sino que también forman por sus procedimientos de enseñanza. Siguiendo a Coriat [1996, citado por López, 1999] los valores a considerarse son aquellos cuya exigencia es la versatilidad del conocimiento para que los estudiantes sean aptos en la solución de las problemáticas en las distintas esferas de la vida. La configuración valoral de la propuesta es: probidad -honestidad, integridad y rectitud de comportamiento-, equitatividad - justicia e imparcialidad-, respeto en la interacción -consideración, trato digno-, ejemplo -modelo imitable y vocación - inspiración, llamado a desarrollar cierta actividad.

## 4. Instrumentos

En función de las seis dimensiones descritas, se elaboraron los instrumentos de evaluación de la práctica docente, que consisten en dos encuestas de opinión, una de ellas, dirigida al personal docente en el ejercicio de autoevaluación docente y una más para la recuperación de la opinión del alumno sobre el desempeño de los docentes que participaron con él en su formación profesional durante el período a evaluar.

Con el propósito de sensibilizar sobre el proceso de evaluación, se consideró la necesidad de incluir un reactivo de autoevaluación del desempeño tanto del docente como del alumno. Se incluyeron también algunos elementos de referencia relacionados a aspectos de orden administrativo concernientes a la asistencia y puntualidad del docente, así como sobre la entrega del programa de la asignatura.

### 4.1 Elementos de referencia

El objeto de los elementos de referencia es sólo informar al docente evaluado sobre la apreciación de estos elementos, por lo que los puntajes obtenidos de estos indicadores, no reflejan peso alguno en el resultado de evaluación docente.

Indicadores	Cuestionario	
	Opinión de estudiantes	Autoevaluación docente
<b>Autoevaluación de su desempeño</b>	¿Qué promedio consideras obtener al final del curso en las siguientes materias?	¿Cómo calificaría su desempeño docente en la(s) siguiente(s) materia(s)?
<b>Asistencia</b>	El docente asistió a todas sus clases (sin faltar injustificadamente o recuperando las clases pérdidas).	Asistí a todas mis clases (sin faltar injustificadamente o bien recuperando las clases pérdidas).
<b>Puntualidad</b>	El docente se caracterizó por ser puntual (tanto para el inicio como para el término de la clase).	Me caractericé por ser puntual (tanto para el inicio como para el término de clases).
<b>Entrega del programa</b>	El docente entregó el Programa (objetivos de aprendizaje y contenidos temáticos) al inicio del curso.	Entregué el Programa (objetivos de aprendizaje y contenidos temáticos) al inicio del curso.

## 4.2 Reactivos por dimensión de Evaluación al Desempeño Docente

Los instrumentos para evaluar la práctica docente constan de 19 reactivos, 3 por cada dimensión a excepción de evaluación de los aprendizajes con 4 reactivos.

Instrumentos de Evaluación al Desempeño Docente		
Indicadores	Opinión de estudiantes	Autoevaluación docente
<b>Evaluación de los Aprendizajes</b>	El docente exploró mis conocimientos previos al iniciar un tema.	Exploré los conocimientos previos de mi(s) estudiante(s) al iniciar un tema.
	A partir de las evaluaciones, el docente me hizo comentarios y observaciones que me ayudaron a mejorar mis calificaciones.	A partir de las evaluaciones, retroalimenté al grupo con comentarios y observaciones que ayudaron a mejorar su desempeño.
	Las actividades de evaluación establecidas por el docente, fueron adecuadas para lograr el aprendizaje de la materia.	Las actividades de evaluación que establecí, fueron adecuadas para promover el aprendizaje de los contenidos temáticos.
	Los criterios de evaluación establecidos por el docente, se caracterizaron por ser objetivos e imparciales (justos).	Los criterios de evaluación que establecí, se caracterizaron por ser objetivos e imparciales.
<b>Organización y Ubicación de Actividades</b>	Los contenidos temáticos que programó el docente para impartir la asignatura, mostraron organización y orden.	Los contenidos temáticos que programé para impartir la asignatura, mostraron organización y secuencia.
	El docente consideró mi comprensión sobre la materia para adaptar los contenidos temáticos del programa.	Consideré el nivel de comprensión de mi(s) estudiante(s) sobre la materia para ajustar los contenidos temáticos del programa, en cuanto a extensión y
	18. Al final del curso, logré una comprensión integral de los contenidos temáticos de la materia.	Logré que el programa consolidara una comprensión integral de los contenidos temáticos de la materia.
<b>Actividad de Aprendizaje</b>	El docente presentó los conocimientos siguiendo los objetivos planteados en el programa.	Presenté los conocimientos siguiendo los objetivos planteados en el programa.
	El docente abordó los temas estableciendo ejemplos prácticos que me permitieron aprender	Abordé los temas estableciendo relaciones lógicas que permitieron que mi(s) estudiante(s) aprendieran
	Las actividades de aprendizaje establecidas por el docente, captaron mi atención y propiciaron que me interesara en la clase.	Las actividades de aprendizaje que establecí, se caracterizaron por captar la atención del grupo y generar interés en la clase.
<b>Manejo Grupal</b>	El docente se mostró dispuesto a mantener una comunicación y un intercambio académico con el grupo.	Me mostré dispuesto a mantener una comunicación y un intercambio académico con el grupo.
	El docente estableció actividades de aprendizaje que propiciaron que me relacionara con el grupo o el entorno social.	Establecí actividades de aprendizaje que propiciaron la interacción del grupo entre sí o con el entorno social.

	El docente generó actividades de aprendizaje que promovieron el desarrollo de mi creatividad.	Generé actividades de aprendizaje que promovieron el desarrollo de la creatividad, por parte de mi(s) estudiante(s).
<b>Autonomía</b>	La forma de explicar del docente, me proporcionó una idea clara de los conocimientos.	La forma en que expliqué los contenidos temáticos de la asignatura se caracterizó por ser clara y precisa.
	El docente estimuló mi interés por investigar y profundizar en conocimientos nuevos.	Estimulé el interés de mi(s) estudiante(s) por investigar y profundizar en conocimientos nuevos.
	El apoyo que recibí por parte del docente, me permitió aprender por mi mismo.	Le otorgué a mi(s) estudiante(s) el apoyo necesario para que fueran capaces de aprender por sí mismos.
<b>Ética y Valores</b>	El docente se distinguió por ser respetuoso.	Mi comportamiento se distinguió por ser respetuoso.
	El docente permitió que expresara mis ideas y fomentó la diversidad de opiniones en el grupo.	Permití la libre expresión de posturas ideológicas y fomenté la pluralidad de opiniones en el grupo.
	Las acciones del docente se caracterizaron por mostrar una actitud ética (como valores, moral, ...) y un modelo a seguir.	Mis acciones se caracterizaron por mostrar una postura ética.

## 5. Procedimiento para la aplicación de los instrumentos

El área responsable de la aplicación de los instrumentos y del tratamiento de la información es la Secretaría Académica a través de la Dirección de Educación Superior y del Departamento de Formación Docente. La convocatoria para participar en el proceso se publica 3 semanas antes de concluir el semestre lectivo, se envía un oficio de invitación voluntaria dirigido a los Directores de las unidades académicas, a quienes se solicita su apoyo en la designación de un responsable interno de la actividad, con quien el Departamento de Formación Docente mantiene estrecha comunicación para coordinar el ejercicio; de la misma manera, se convoca a la comunidad a través de cartel y los medios de comunicación universitaria radio UAEM (entrevistas y spots), gaceta universitaria y página electrónica de la UAEM.

La aplicación se desarrolla vía Internet a través de un sistema diseñado para tal efecto: <http://www.uaem.mx/evadocente>. La recuperación de los datos se realiza a partir de la información que cada unidad académica capture en el Sistema Administrativo de Control Escolar (SADCE); por tanto la inclusión de un programa educativo en el proceso de evaluación docente, depende del registro en tiempo y forma de sus datos académicos en el SADCE.

## 6. Reportes

Los reportes se elaboran en 3 niveles:

- I. **Institucional.** Análisis cuantitativo general de los resultados de evaluación del desempeño docente; por nivel educativo, unidad académica y dimensión.
- II. **Por unidad académica.** Análisis cuantitativo de los resultados obtenidos por los trabajadores universitarios que integran la plantilla docente adscrita a una unidad académica, el reporte incluye resultados por programa educativo.
- III. **Individual.** Análisis cuantitativo que comprende un marco de referencia institucional sobre los resultados de la UAEM, del nivel educativo, en el que fue evaluado, de su unidad académica y un promedio global de las asignaturas en las que fue evaluado su desempeño docente. Este reporte es de carácter estrictamente confidencial.

## Glosario de términos

**Actividad de aprendizaje.** Son aquellas acciones con fines académicos y/o educativos que el alumno realiza a solicitud del docente o por iniciativa propia, y le permiten aprender.

**Andamiaje.** Es el intercambio de ideas que le permiten al alumno retar su conocimiento previo para construir el nuevo.

**Aprendizaje autorregulado.** Proceso donde el alumno es capaz de organizar su propio aprendizaje y regula la forma como aprende.

**Aprendizaje colaborativo.** Es una concepción constructivista del aprendizaje enmarcada en un contexto social, donde el alumno desarrolla además de nuevos conocimientos, formas de pensar y aprende a aprender de los demás.

**Aprendizaje significativo.** Es aquel en el que el alumno construye sus estructuras de conocimiento mediante la relación entre la nueva información y sus conocimientos previos en forma no arbitraria y autónoma.

**Atractivo intrínseco.** Cualidad de una tarea que capta el interés del aprendiz, a fin de incorporar los conocimientos generados a su estructura cognitiva.

**Autonomía.** Es la capacidad de una persona para decidir realizar una tarea por sí misma de manera individual y responsable con fines académicos y/o educativos.

**Autonomía en los alumnos.** Es el logro gradual del dominio independiente y responsable de las tareas de aprendizaje, de la construcción del conocimiento en el sentido en que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que obtiene de diversas fuentes.

**Autonomía docente.** Es la facultad que tiene el docente en la toma de decisiones, combinando sus capacidades para la solución de problemas de índole académico y/o educativo.

**Ayuda pedagógica.** Es la guía dosificada que proporciona el docente al alumno del cómo apropiarse del conocimiento.

**Cognoscitivismo.** Se refiere a los procesos que se dan a nivel cerebral para la apropiación del conocimiento.

**Competencias.** Se refiere a la capacidad profesional para llevar a cabo determinadas actividades. Esto es “el saber hacer” requerido en el campo de que se trate. Así un modelo basado en competencias pone su preocupación en el resultado de la tarea, en lo que el estudiante será capaz de hacer y con qué nivel de desempeño.

**Control.** Es la regulación de actividades que llevan al aprendizaje.

**Conocimiento disciplinar.** Es el dominio del área de conocimiento que el docente conoce.

**Conocimiento pedagógico.** Se refiere a las habilidades y actividades específicas que el docente realiza involucradas en el proceso de enseñanza.

**Conocimientos previos.** Es el conjunto de conceptos e ideas que el alumno tiene en su estructura cognitiva.

**Constructivismo.** Interrelación de varios enfoques psicológicos en la que se hace énfasis en el alumno como sujeto cognoscente activo que construye su propio conocimiento a través de la interacción social y afectiva.

**Contenidos.** Los temas a desarrollar en un programa educativo.

**Dominio.** Es el manejo de habilidades, destrezas y conocimientos que un sujeto posee.

**Estilo de enseñanza.** Se refiere a la forma en que el docente realiza su actividad en el salón de clase.

**Estructura cognitiva.** Es la forma en que están organizados los esquemas de conocimiento que construyen los individuos.

**Estructura de la actividad.** Es la secuencia didáctica de una actividad o tarea de aprendizaje que establece el docente.

**Evaluación diagnóstica.** Llamada también evaluación predictiva, se refiere a la valoración cuantitativa y/o cualitativa de los conocimientos previos de los alumnos requeridas para asimilar el contenido del curso a iniciar. Se realiza de manera única y exclusiva al inicio del desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje.

**Evaluación formativa.** Es la actividad que se realiza de manera permanente durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje. El interés radica en valorar en el alumno la significatividad de los aprendizajes y su incorporación a los conocimientos previos con objeto de hacer ajustes o adaptaciones.

**Evaluación final.** Llamada también sumativa, ésta se aplica al final del ciclo escolar; su fin, verificar el nivel de éxito y eficacia de los aspectos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

**Grupo cooperativo.** Colectivo heterogéneo de personas en el que se asignan tareas y roles específicos, los cuales se desarrollan de manera individual y responsable para posteriormente compartir con el resto del grupo su experiencia además de dar a conocer lo aprendido.

**Grupo formal.** Integración de alumnos con una tarea específica para alcanzar objetivos de aprendizaje comunes en tiempos predeterminados. Los grupos formales son integrados por el docente

**Grupo informal.** Integración de alumnos agrupados aleatoriamente a consideración de los alumnos, o del profesor mismo. La permanencia del grupo informal está marcado por el tiempo limitado de una clase con el fin de crear un clima propicio para aprender.

**Interacción educativa.** Son las situaciones y/o momentos en que los protagonistas del proceso actúan simultánea y recíprocamente en torno a una actividad de aprendizaje con el fin de lograr objetivos comunes.

**Práctica docente.** Es el conjunto de acciones que el docente plantea y ejecuta en el contexto del proceso enseñanza – aprendizaje.

**Puente cognitivo.** Es el esquema mental que permite enlazar las ideas y conocimientos previos con los nuevos, esto implica organizar e integrar los conceptos significativos para incorporarlos al esquema cognitivo.

**Secuencia didáctica.** Es la sucesión de etapas del proceso enseñanza – aprendizaje que se definen en la organización tanto de la clase como del curso.

## Referencias

Abrami, P. C., (1998). SEEQ and Ye shall find: a review of Marsh's students' evaluations of university teaching", *Instructional Evaluation*,(9), en consideraciones teórico-metodológicas sobre la evaluación, *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*, México: Plaza y Valdés, 2002.

Alonso, J (1991). Motivación y aprendizaje en el aula, Madrid: Santillana, en la motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraw Hill, 2002.

Ames, C., (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation", *Journal of Educational Psychology*, en la motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje", *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraw Hill, 2002, p. 88

Arias Galicia, F., (1984). El inventario de comportamiento docente (ICD): un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza, *Perfiles Educativos*, no. 4, citado por J. García "Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional", trabajo presentado en el Primer Coloquio de Evaluación de la Docencia en el Nivel Universitario, Ciudad Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, noviembre de 1988 en M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.) *La Evaluación de la Docencia*, México: Paidós Educador, 2002.

Ausbel, D. P. (1976) *Psicología educativa*, México: Trillas, 1976 citado por F. Díaz Barriga y G. Hernández en "Constructivismo y aprendizaje significativo", *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraw Hill, 2002.

Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula, El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona: Paidós. Citado por F. Díaz Barriga y G. Hernández en "Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza", *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraw Hill, 2002, p. 103.

Coll, C., “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Barcelona: Paidós Educador citado por F. Díaz Barriga y G. Hernández en “Constructivismo y aprendizaje significativo”, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: McGraw Hill, 2002.

Coll, C. (1996) Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Anuario de Psicología. Universidad de Barcelona citado por F. Díaz Barriga y G. Hernández en “Constructivismo y aprendizaje significativo”, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: McGraw Hill, 2002.

Coll y Martin, (1996) La evaluación de los aprendizajes en el marco de la reforma: una perspectiva de conjunto, citados por F. Díaz Barriga y G. Hernández en Constructivismo y evaluación psicoeducativa, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: McGraw Hill, 2002, p. 354.

Coll y Onrubia, Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad, Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria citados por F. Díaz Barriga y G. Hernández en Constructivismo y evaluación psicoeducativa, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: McGraw Hill, 2002, p. 354.

Coriat, B., (1996) El Taller y el Robot, México: Siglo XXI, citado por R. López en Valores en la educación universitaria ante la sociedad del conocimiento: ética y competitividad en Acción educativa, revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Delors, J., La Educación encierra un tesoro citado por R. López en “Valores en la educación universitaria ante la sociedad del conocimiento: ética y competitividad” en Acción educativa, revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Díaz, B., (2001) El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos, en Revista Iberoamericana de Información, 2001.

Díaz Barriga, F., (2003) Evolución, transformación y desarrollo de la educación en la sociedad del conocimiento, conferencia magistral presentada en el Tercer Congreso Internacional de Educación, Universidad Autónoma de Baja California Mexicali.

Díaz Barriga y Hernández, (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: McGraw Hill.

Didriksson, A., (1998) La universidad en la transferencia de conocimientos hacia la sociedad, citado por G. Valenti y A. Mungaray (comps.) en Políticas públicas y educación superior, México: ANUIES.

Enesco y Del Olmo, (1992) El trabajo en equipo en primaria. Aprendiendo con iguales, Madrid:Alhambra Longman, citados por F. Díaz Barriga y G. Hernández en “Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza”, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: McGraw Hill, 2002.

Ganem, A., La evaluación docente basada en estilos de enseñanza, citado por en J. Loredó (comp.) en Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior. México: Universidad Anáhuac.

García, G., Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional, trabajo presentado en el Primer Coloquio de Evaluación de la Docencia en el Nivel Universitario, Ciudad Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, noviembre de 1988 en M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.) La Evaluación de la Docencia, México: Paidós Educador, 2002.

Gil, Carraccosa, Furió y Martínez-Torregrosa, La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria, Col. Cuadernos de Educación núm. 5, Barcelona: ICE/HOROSORI, 1991 citados por F. Díaz Barriga y G. Hernández en “La función mediadora del docente y la intervención educativa”, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: McGraw Hill, 2002.

Glazman, N., (2001) Fundamentos, integrantes, tratamiento y secuencia para la autoevaluación de un programa de docencia. Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria, México

Izquierdo, M., La Evaluación de la Docencia en la Universidad Pedagógica Nacional, ponencia presentada en el Encuentro de Modelos de Evaluación de la Docencia en Instituciones de Educación Superior, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, octubre 2003.

Latapí, S., (1999) La moral regresa a la escuela, México: Plaza y Valdés / CESU UNAM, 1999.

López, R., (1999) Valores en la educación universitaria ante la sociedad del conocimiento: ética y competitividad en Acción educativa, revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1999.

Luna, E. consideraciones teórico-metodológicas sobre la evaluación, La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia, México: Plaza y Valdés, 2002.

Marchesi y Martín, Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio, 1998, Madrid: Alianza citados por F. Díaz Barriga y G. Hernández en Constructivismo y evaluación psicoeducativa, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: McGraw Hill, 2002.

Marsh, H. W., Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Utility, International Journal of Educational Psychology, no.76, 1984, pp. 707-754, citado por J. García Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional, trabajo presentado en el Primer Coloquio de Evaluación de la Docencia en el Nivel Universitario, Ciudad Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, noviembre de 1988 en M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.) La Evaluación de la Docencia, México: Paidós Educador, 2002, pp. 41-58.

Messick, S., Validity" en R. L. Linn (ed.), Educational Measurement (Ba. ed.), American Council on Education and the Oryx Press, 1993, pp. 13- 104 en consideraciones teórico-metodológicas sobre la evaluación, La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia, México: Plaza y Valdés, 2002.

Novak y Gowin (1988), Aprendiendo a aprender, Barcelona: Martínez Roca.

Onrubia, J., (2002) Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas en C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, El Constructivismo en el aula, Col. Biblioteca de Aula, 1993, núm. 2, Barcelona: Graó citado por F. Díaz Barriga y G. Hernández en “Constructivismo y aprendizaje significativo”, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: McGraw Hill.

Piaget, J., (1978) La equilibración de las estructuras cognitivas, Madrid: Siglo XXI.

Rifkin, J. (1996) El fin del trabajo, México: Paidós, citado por R. López en “Valores en la educación universitaria ante la sociedad del conocimiento: ética y competitividad en Acción educativa, revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1999.

Rueda, M., Los cuestionarios de opinión de los estudiantes como recurso para evaluar la relación educativa en la universidad, conferencia magistral presentada en el Encuentro de Modelos de Evaluación de la Docencia en Instituciones de Educación Superior, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, octubre 2003.

Rueda. M., (2002) Las dimensiones de la efectividad docente, La Evaluación de la Docencia, México: Paidós Educador.

Ruiz, C., (1998). El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento, México: ANUIES, citado por R. López en Valores en la educación universitaria ante la sociedad del conocimiento: ética y competitividad en Acción educativa, revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Seldín, P., (1988) How to evaluate campus executives, AGB Reports, en “consideraciones teórico-metodológicas sobre la evaluación. La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia, México: Plaza y Valdés, 2002.

Seldín, P., (1993) The Use and Abuse of Student Ratings of Professors, The Chronicle of Her Education, citado por J. García Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional, trabajo

presentado en el Primer Coloquio de Evaluación de la Docencia en el Nivel Universitario, Ciudad Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, noviembre de 1988 en M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.) La Evaluación de la Docencia, México: Paidós Educador, 2002.

Shuell, T., "Phases of meaningful learning", Review of Educational Research, citado por F. Díaz Barriga y G. Hernández en "Constructivismo y aprendizaje significativo", Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: McGraw Hill, 2002.

Valle, A., Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar, Universidad de la Coruña España [Revista Electrónica], 2 (7). Consultada el 7 febrero del 2003 Disponible en: <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM>.