

Sánchez

Innovación y evaluación de la educación superior

PEARSON



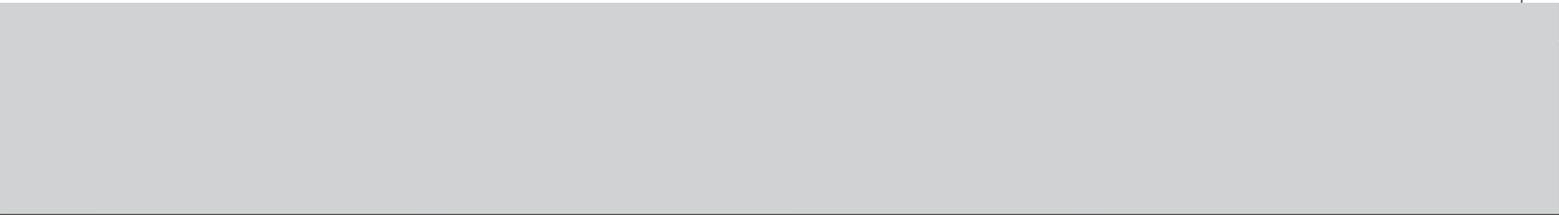
Innovación y evaluación de la educación superior

Pedro Sánchez Escobedo
Edith Cisneros Cohernour



ALWAYS LEARNING

PEARSON



Innovación y evaluación en la educación superior



Innovación y evaluación en la educación superior

Pedro Sánchez Escobedo
Edith Cisneros-Cohernour
(Coordinadores)

Autores

Hugo Flores	Nancy Burgos
Cecilia Guillermo	Alfredo Zapata
William Reyes	Frank Pool
Edith Cisneros	Silvia Pech
Gladis Chan	Paloma Santoyo
Nora Druet	Pedro Canto
Carlos Serrano	Galo López
Sergio Quiñonez	Maika Dorantes
Ángel Alpuche	María Jesús Díaz
Mirsa Moo	Geovany Rodríguez
Lenny Novelo	Paula García y Gloria Aguado
Flory Vázquez	Pedro Sánchez y Carlos Valle

PEARSON

Datos de catalogación bibliográfica

Sánchez Escobedo, Pedro y Edith Cisneros-Cohernour y Cols.

Innovación y evaluación en la educación superior

Pearson Educación de México, S.A. de C.V.,
México, 2015

ISBN: 978-607-32-3587-7

Área: Ciencias Sociales

Formato: 20 × 25.5 cm

Páginas: 216

Director general: Sergio Fonseca ■ **Director de innovación y servicios:** Alan David Palau ■ **Gerente de contenidos K-12:** Jorge Luis Íñiguez ■ **Gerente de arte y diseño:** Asbel Ramírez ■ **Coordinadora de contenidos de bachillerato y custom:** Lilia Moreno ■ **Especialista en contenidos de aprendizaje:** Ma. Elena Zahar ■ **Especialista en contenidos de aprendizaje Jr.:** Xitlally Alvarez ■ **Coordinadora de arte y diseño:** Mónica Galván ■ **Supervisor de arte y diseño:** Enrique Trejo ■ **Composición y diagramación:** Pyma Digital ■ **Diseño de portada:** Edgar Maldonado.

Editora sponsor: Ma. Elena Zahar
maria.zahar@pearson.com

La publicación de este libro fue financiada con recursos de PIFI 2013.

ISBN LIBRO IMPRESO: 978-607-32-3587-7

Impreso en México. *Printed in México.*

1234567890 – 18 17 16 15

D.R. © 2016 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
Avenida Antonio Dovalí Jaime No. 70
Torre B, piso 6, Colonia Zedec, ED Plaza Santa Fe
Delegación Álvaro Obregón, Distrito Federal
C.P. 01210

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

El préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso de este ejemplar requerirá también la autorización del editor o de sus representantes.

PEARSON

www.pearsonenespañol.com

Contenido

Prólogo	XI
---------------	----

CAPÍTULO 1	Diseño de un programa para la formación de competencias digitales en el profesorado de una dependencia de educación superior	1
	Antecedentes.....	1
	Contexto	2
	Planteamiento del problema.....	3
	Objetivo general.....	3
	Justificación	3
	Limitaciones del estudio.....	4
	Metodología	4
	Resultados	9
	Conclusiones.....	11
	Referencias	12

CAPÍTULO 2	Experiencias de los docentes con la tecnología en las aulas de una universidad pública	15
	Antecedentes.....	15
	Modelo educativo para la formación integral	15
	La educación superior en el siglo XXI.....	16
	Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI.....	16
	Metodología de la investigación.....	17
	Resultados.....	19
	Conclusiones.....	22
	Referencias	23

CAPÍTULO 3	Entorno virtual: un recurso de apoyo para el tutor	31
	Introducción	31
	Planteamiento del problema	32
	Metodología	34
	Resultados y discusión	34
	Desarrollo del entorno virtual de tutoría	35
	Requerimientos de la tecnología empleada	35
	Conclusiones	38
	Referencias	39
<hr/>		
CAPÍTULO 4	Robótica educativa en la enseñanza de la Computación	41
	Introducción	41
	Contexto	42
	Objetivos	42
	Justificación	42
	Teorías del aprendizaje	43
	Robótica educativa	43
	Lenguajes de programación	44
	Modelos para la elaboración del curso	46
	Resultados	47
	Análisis instruccional	48
	Análisis de los alumnos y su contexto	48
	Actitudes sobre el aprendizaje	48
	Expectativas de la materia	49
	Análisis de contexto. Instalaciones, recursos, limitaciones	49
	Elaborar los objetivos de aprendizaje (mejora-rendimiento)	49
	Instrumentos de evaluación	49
	Estrategias instruccionales	49
	Desarrollo y selección de material	50
	Diseñar y llevar a cabo las evaluaciones formativas	50
	Revisar material instruccional	50
	Autoevaluación del material	51
	Evaluación formativa y sumativa	51
	Discusión	51
	Conclusiones	52
	Referencias	53
<hr/>		
CAPÍTULO 5	Formación de competencias en el uso de las TIC, en estudiantes de bachillerato con interacción comunitaria de la UADY	61
	Antecedentes	61
	Importancia del estudio	62
	Objetivo	63
	Justificación	63

	Tecnologías de la información y la comunicación	63
	Tecnología en la educación	64
	Conceptualización del modelo <i>b-learning</i>	65
	Formación en el uso de las TIC	67
	Diseño instruccional para cursos en línea.....	68
	Resultados.....	68
	Conclusiones.....	72
	Referencias	72
<hr/>		
CAPÍTULO 6	Formación de competencias en el uso de las TIC en profesores de nivel básico	75
	Antecedentes.....	75
	Importancia del estudio	76
	Justificación	76
	Formación de profesores de educación básica en el uso de las TIC	77
	El reto educativo en la formación docente.....	78
	Metodología	79
	Resultados	82
	Conclusiones.....	84
	Referencias	85
<hr/>		
CAPÍTULO 7	Habilidades de búsqueda de información en la web de los estudiantes de licenciaturas relacionadas con la docencia	93
	Antecedentes.....	93
	Problemática	94
	Sistema bibliotecario de la UADY	94
	Metodología	94
	Análisis de los resultados	95
	Conclusiones.....	97
	Referencias	97
<hr/>		
CAPÍTULO 8	Diseño instruccional del curso virtual para operadores en el nuevo sistema acusatorio del estado de Yucatán	105
	Introducción.....	105
	Objetivo general.....	107
	Diseño instruccional y teorías instruccionales.....	107
	Modelos de diseño instruccional.....	109
	Método	111
	Análisis del ambiente y de los estudiantes	111
	Diseño y selección de recursos, medios y actividades	112
	Desarrollo de los contenidos y secuencias didácticas	112
	Discusión y resultados.....	113
	Referencias	115

CAPÍTULO 9	Evaluación del perfil del profesor de la Licenciatura en Enfermería de la UADY: una construcción desde la experiencia docente	117
	Antecedentes.....	117
	La función del docente de enfermería.....	118
	Implicaciones del personal académico en programas educativos de enfermería.....	119
	Estudio realizado.....	120
	Perfiles demográfico y académico de los profesores.....	120
	Evaluación del desempeño docente.....	121
	Evaluación de la práctica docente de profesores destacados.....	122
	Caracterización de los profesores destacados.....	122
	Conclusiones.....	124
	Referencias.....	126

CAPÍTULO 10	Evaluación curricular en un bachillerato	135
	Introducción.....	135
	Planteamiento del problema.....	136
	Resistencias al cambio: estudiantes, profesores y la organización.....	138
	Objetivo.....	140
	Metodología.....	140
	Sujetos.....	140
	Resultados.....	141
	Conclusiones.....	142
	Referencias.....	144

CAPÍTULO 11	Evaluación interna y externa del aprendizaje en una escuela primaria de Mérida	151
	Introducción.....	151
	Preguntas de investigación.....	152
	La evaluación del aprendizaje.....	152
	Método.....	153
	Resultados.....	155
	Los resultados de la prueba externa.....	159
	Conclusiones.....	160
	Referencias.....	162

CAPÍTULO 12	Evaluación de las necesidades de capacitación para titulares de unidades de acceso a la información en municipios del sureste mexicano	163
	Introducción.....	163
	Problemática.....	164
	Objetivos.....	165

La capacitación como función educativa de las organizaciones...	165
Diagnóstico de las necesidades de capacitación	165
Población y muestra	166
Instrumento.....	166
Análisis de datos.....	167
Resultados.....	167
Conclusiones.....	173
Recomendaciones.....	174
Referencias	175

CAPÍTULO 13 Evaluación de la implementación de un Programa de Fortalecimiento Institucional de una DES de la UADY	177
Antecedentes	177
Objetivos	178
Metodología	179
Conclusiones y recomendaciones	182
Referencias	185

CAPÍTULO 14 Consideraciones normativas y legales respecto a la evaluación sumativa para fines de permanencia en las universidades públicas mexicanas	187
Introducción.....	187
Evaluación formativa y sumativa: las consecuencias como eje del análisis	188
La docencia	189
Roles del profesor universitario y su evaluación diferenciada	189
La autoevaluación.....	195
Criterios generales pragmáticos, basados en indicadores objetivos.....	198
Opiniones de los profesores de la UADY.....	199
Conclusiones.....	201
Referencias	202



Prólogo

El presente texto aborda dos importantes aspectos de la educación superior en México: la innovación y la evaluación universitaria. En cuanto a la innovación educativa, Barraza (2005) considera que el concepto de innovación se relaciona con los conceptos: nuevo, mejora, cambio y reforma. Lo nuevo, en un sentido estricto, se refiere a algo desconocido o que se presenta por primera vez, además, de manera complementaria, se refiere a algo que si bien ha sido utilizado, se usa de manera diferente. Por su parte, la mejora se refiere al resultado de la innovación, es decir, al hecho de que la introducción de algo nuevo produzca mejora. En un sentido más amplio, la innovación implica cambio, el cual está condicionado a: 1) que sea consciente y deseado, 2) que sea producto de un proceso organizado y 3) que se encuentre en los límites de la legislación y un sistema de normas. En lo referente a la idea de reforma, éste concepto se relaciona con la magnitud del cambio que se quiere emprender (Barraza, 2005, 21-22).

Por otra parte, la innovación educativa se lleva a cabo en las diferentes propuestas didácticas: cambios curriculares, prácticas de evaluación, utilización de tecnologías para la enseñanza, entre otras, y en el desarrollo de proyectos materializados por medio del trabajo colaborativo entre universidad y escuela. Esta obra incluye ocho capítulos relacionados con la innovación educativa.

En el primer capítulo, Hugo Flores y Cecilia Guillermo presentan el diseño de un programa para la formación de competencias digitales en el profesorado de una dependencia de educación superior. Por su parte, William Reyes y Edith Cisneros exponen en el segundo capítulo las experiencias que docentes de una universidad pública han tenido con el uso de la tecnología en las aulas. Gladis Chan y Nora Druet, en el tercer capítulo, describe el entorno virtual como un recurso de apoyo en la formación integral de los alumnos para el tutor. En el cuarto capítulo, Carlos Serrano y William Reyes describen una propuesta dirigida a la enseñanza de la computación basada en la robótica educativa. A su vez, en el quinto capítulo, Sergio Quiñonez y Ángel Alpuche hablan acerca de una propuesta que incluye el diseño, la implementación y la evaluación de un curso impartido en la modalidad de aprendizaje mixto (*blended learning*)

para la enseñanza en una asignatura del bachillerato con interacción comunitaria. En el sexto capítulo, el mismo Sergio Quiñonez y Mirsa Moo ofrecen una propuesta que incluye la detección de necesidades de formación, el diseño, la implementación y la evaluación de un curso de formación de competencias en el uso de las TIC en profesores de nivel básico. En el séptimo capítulo, Lenny Novelo, Flory Vázquez, Nancy Burgos y Alfredo Zapata presentan los resultados obtenidos acerca del nivel de habilidades informativas que tienen estudiantes de licenciaturas relacionadas con la docencia; también presentan una propuesta para mejorar sus habilidades de búsqueda. En el octavo capítulo, Frank Pool y Silvia Pech describen una propuesta de diseño instruccional de un curso virtual para operadores en el nuevo sistema acusatorio del estado de Yucatán.

En cuanto a la evaluación educativa, a lo largo de la historia se ha definido de diferentes maneras y se ha expresado de diversas formas. Guba y Lyncoln (1989) consideran que la evolución histórica del concepto de evaluación comprende la existencia de cuatro generaciones de evaluación. La primera generación, que predominó desde principios del siglo pasado a los años 20, se caracterizó por el desarrollo de instrumentos de medición; la segunda generación, que imperó de los años 20 a los años 50 del mismo siglo, se caracterizó por incorporar al proceso de evaluación la descripción de fortalezas y debilidades respecto al logro de objetivos o metas; la tercera generación, que comprende las décadas de 1950 a 1970, se caracterizó por incluir en el proceso de evaluación los juicios; finalmente, en la cuarta generación, que predominó de los años 70 hasta principios del siglo XXI, se caracteri-

zó por el uso de métodos y estrategias no convencionales para la evaluación (Colmenares, 2008). El libro incluye siete capítulos acerca de la evaluación educativa.

En el noveno capítulo, Paloma Santoyo y Pedro Canto exponen una propuesta y los resultados de la evaluación del perfil del profesorado de la Licenciatura en Enfermería de la UADY, construido sobre la base de la experiencia docente. Galo López y Edith Cisneros, en el décimo capítulo, presentan los resultados de una evaluación curricular realizada en un plantel de bachillerato. Por su parte, en el undécimo capítulo, Maika Dorantes y Edith Cisneros muestran los resultados obtenidos de una evaluación interna y externa del aprendizaje en una escuela primaria de Mérida. En el duodécimo capítulo, Paula García y Gloria Aguado describen los resultados obtenidos en la evaluación de las necesidades de capacitación para titulares de unidades de acceso a la información en municipios del sureste mexicano. En el décimo tercer capítulo, María Jesús Díaz y Geovany Rodríguez ofrecen los resultados obtenidos en la evaluación de la implementación de un programa de fortalecimiento institucional de una DES de la UADY. En el décimo cuarto capítulo, Pedro Sánchez y Carlos Valle presentan algunas consideraciones normativas y aspectos legales respecto a la evaluación sumativa para fines de permanencia en las universidades públicas mexicanas.

Esta obra pretende contribuir a la reflexión acerca del uso de la tecnología en la enseñanza en la docencia en los diferentes niveles educativos, así como compartir experiencias diversas en el campo de la investigación evaluativa.

Dr. Pedro J. Canto Herrera
Mérida, Yucatán, enero 2015

Consideraciones normativas y legales respecto a la evaluación sumativa para fines de permanencia en las universidades públicas mexicanas

Pedro Sánchez Escobedo
Carlos Antonio Valle Castillo

Introducción

En todas las universidades competitivas, a escala mundial, la evaluación del profesor universitario es considerada como un proceso esencial para retroalimentar al profesor y generar información útil para mejorar la competitividad institucional. En particular, en las universidades mexicanas, la cultura de la evaluación es aún emergente y existen suspicacias y desconocimiento de las reglas y principios que deben sustentar la justicia, pertinencia y utilidad de la evaluación del profesor. Por otro lado, la evaluación del maestro de educación superior en México no es un proceso nuevo, se ha venido realizando en universidades y tecnológicos desde los años setenta del siglo pasado; sin embargo, a partir de la década de 1980, la evaluación es vista como un proceso indispensable para elevar la calidad de los servicios educativos que se generan, ya que permite apreciar la calidad de los procesos y resultados institucionales (Arredondo, Perez, y Aguirre, 2006).

Existen confusiones en cuanto a los términos utilizados con mucha frecuencia, como son: “evaluación docente” y “evaluación del profesor”. La evaluación del profesor es un concepto más amplio y va más allá de la evaluación docente, por lo que estos términos no deben utilizarse indistintamente.

Evaluar el desempeño del profesor universitario constituye uno de los retos de las instituciones de educación superior, pues se tienen que enfrentar no sólo a la suspicacia y resistencia de los profesores, sino también a las controversias y cuestionamientos metodológicos que ésta genera.

Un hito en el país respecto a la evaluación del profesor universitario lo estableció, en los años 90 del siglo anterior, el Consejo Nacional de Evaluación (Coneva) al crear el Programa de Becas a la Productividad y el Desempeño Académico (SEDA, PRIDE o cualquier otro acrónimo, dependiendo de la institución), estrategia amplia, ambiciosa y relativamente efectiva para el estímulo de la actividad docente y que constituye, en la actualidad, una parte significativa del ingreso anual de muchos profesores de tiempo completo en la educación superior en México. En algunos casos, el estímulo es mayor al sueldo.

En muchas de las universidades públicas estatales, como la Universidad Autónoma de Yucatán, la evaluación del docente tiene dos vertientes, una interna, a través de los procedimientos de ingreso en los concursos de oposición, la terminación del periodo de estabilidad, la promoción, el otorgamiento de estímulos y permanencia; la otra, externa, a través de evaluaciones de diversas instancias, como la SEP, en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Pese a los grandes avances en la evaluación del profesor en las universidades mexicanas, este proceso es aun imperfecto y presenta varios problemas. Por ejemplo, las descripciones existentes para delimitar la responsabilidad de los docentes son ambiguas, extendidas e insuficientes para delimitar esta actividad, en consecuencia, existe debate y confusión sobre cómo evaluar la docencia. En cuanto a la evaluación de la productividad del profesor y su participación en procesos colegiados, tal parece que los criterios son más aceptados y utilizados por la comunidad académica.

En las comunidades de profesores, hay dos grandes críticas generales respecto a la evaluación del profesor universitario. La primera está relacionada con el costo-beneficio del proceso, ya que el profesor es evaluado en los mismos rubros por diferentes instancias, en diversos tiempos y con criterios parecidos, lo que hace de la evaluación un proceso caro, repetitivo y complicado. La segunda, se refiere a la ausencia de parámetros aprobados por los profesores mismos, lo cual hace que la evaluación institucional sea poco aceptada y exista franca sospecha respecto a los usos de los resultados de la misma; además, la evaluación del docente, rara vez contempla las variaciones inherentes a las áreas del conocimiento y las responsabilidades docentes diferenciales por los diversos roles que éste adopta.

A partir de noviembre de 2012, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) es una de las primeras universidades públicas mexicanas que ha implementado una ley de permanencia que obliga a los profesores con contrato definitivo de base, obtenido después de ganar un concurso de oposición y aprobar las condiciones del periodo de estabilidad de dos años, a ser evaluados de manera sistemática —cada tres años— respecto a su desempeño laboral, con la finalidad de sopesar si la permanencia del profesor procede o no. De ser negativa, tendrá la oportunidad, la primera vez, de atender las recomendaciones de la comisión de promoción y permanencia de su dependencia y volver a ser evaluado después de tres años antes de “proceder a los fines legales conducentes” (reglamento del personal académico de la UADY, 2013).

En esta tesis, resulta indispensable identificar los elementos que se asocian a una evaluación del profesor justa, pertinente y contextualizada.

Considerando lo anterior, en este trabajo, se describen las diferencias entre la evaluación sumativa y formativa, que es necesario tener en mente cuando se evalúa al profesor. Además, se hace referencia a tres aspectos fundamentales a considerar en la evaluación de la permanencia: los roles docentes diferenciales que el profesor desempeña, la legislación laboral vigente y la normativa institucional que sustenta este proceso.

Evaluación formativa y sumativa: las consecuencias como eje del análisis

La evaluación docente, atendiendo a sus propósitos, puede dividirse en formativa y sumativa. La primera, pretende mejorar la docencia proveyendo al profesor de retroalimentación de su desempeño y recomendaciones puntuales. La segunda pretende tomar decisiones respecto al desempeño del profesor, ya sea para su contratación, promoción o despido. Aunque la información de una, puede servir a la otra, nunca deben mezclarse los procesos, puesto que tienen fines diferentes, y si se intercambian se desvirtúa la intención, lo que constituye una práctica indeseable. Con la finalidad de entender mejor las diferencias entre estos tipos de evaluación, a continuación se describe cada una de ellas.

Evaluación formativa

Es la evaluación tradicional en las instituciones de educación superior y su finalidad es la mejora del profesor. La evaluación formativa se fundamenta en una concepción de la enseñanza como “una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos” (Schön, 1992:25); asumiendo la enseñanza, como una acción dinámica susceptible de mejora continua.

Este proceso tiene como finalidad proporcionar a los profesores retroalimentación, que puede tener una influencia directa en su autoimagen, identidad y satisfacción profesional, así como en una mejor práctica de enseñanza y permite establecer un clima que proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional y la confianza que se tiene en que “cada miembro del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas” (Rueda, 2006:15).

Por tanto, este tipo de evaluación se enfoca a promover la mejora de la práctica docente y la adaptación de los profesores a los nuevos retos que implican los alumnos, las tecnologías de instrucción y los nuevos conocimientos en cada área. Está integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza, operando al interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas.

Evaluación sumativa

La evaluación sumativa se enfoca en los resultados y consecuencias de la evaluación y se asocia a la evaluación institucional, relacionada al control o rendición de cuentas. Ésta se utiliza para avanzar en la carrera profesional docente y tiene relación con el ingreso, permanencia, promoción, incentivos o remoción del personal.

La diferencia esencial entre las evaluaciones sumativa y formativa reside en el tipo de decisiones que derivan de cada una. En la primera, las implicaciones son de capacitación, cambio o adaptación de las prácticas docentes; en la segunda, las implicaciones son legales y laborales.

La evaluación académica con fines sumativos en la UADY empieza formalmente en 1985 con la aprobación del primer Reglamento del Personal Académico y se fortalece con un programa de becas, conocido en la actualidad como Sistema de Estímulos al Personal Docente, creado por disposición del gobierno federal, que pretendía la diferenciación del personal académico por categorías y niveles en los procesos de formalización de las estructuras universitarias de hoy día en el país.

Para cuantificar los esfuerzos del profesor, se han creado diversos tabuladores que se usan para asignar puntajes a diversas actividades académicas. Una crítica común a los mecanismos de evaluación sumativos, es que éstos propician que el personal académico tienda a realizar las actividades que en menor tiempo, y con menor esfuerzo, otorguen mayor puntaje para efectos de promoción y estímulo; lo cual provoca disociación entre los procedimientos de evaluación y el cumplimiento de las metas de la institución.

Asimismo, muchos académicos cuestionan si los criterios e indicadores establecidos por la institución son adecuados para las diversas áreas del conocimiento y si éstos representan la diversidad del quehacer académico de la universidad.

La docencia

El término *docencia* hace referencia a las actividades que se realizan de manera sistemática y en un contexto formal para transmitir conocimientos, habilidades, actitudes y

valores propios y característicos de la profesión en los que están siendo formados los estudiantes. Por tanto, los profesores tienen funciones docentes y no docentes en una universidad. Las primeras se caracterizan por la interacción directa con el estudiante, las segundas se relacionan con su gestión institucional, la generación y difusión de conocimientos y la participación en la vida académica y administrativa de la institución.

En general, el trabajo docente en la universidad sigue la lógica de que el profesor apoya al alumno en su aprendizaje, facilitando mediante actividades relevantes de instrucción, ya sea frente a grupo o individualmente a distancia, la agilidad mental del estudiante para que éste aprenda. En síntesis, la vasta literatura acerca del tema, plantea que un buen docente, debe poseer conocimiento teórico pertinente acerca del tema de instrucción, dominio de las técnicas para su enseñanza y nociones del proceso de aprendizaje y desarrollo humano (Díaz, Arceo y Hernández, 2002).

En suma, el concepto de docencia implica el de enseñanza (sin asumir una relación causa-efecto), y hace referencia a situaciones educativas formales en las que interactúan profesores y estudiantes. La docencia como una actividad intencionada busca resultados, siendo un proceso circunstanciado que se realiza en condiciones de espacio y tiempo determinados. La evaluación del profesor universitario debe comprender la docencia y las demás funciones no docentes.

Roles del profesor universitario y su evaluación diferenciada

Más allá de las consideraciones asociadas a los campos disciplinarios, que priorizan algunos aspectos del quehacer docente, por ejemplo, la investigación documental en los estudios históricos sobre las prácticas supervisadas clínicas en enfermería, para que la evaluación sea justa ésta debe contemplar las diferentes responsabilidades que tienen los docentes. Por lo anterior, es importante contar con un marco conceptual que defina y delimite las responsabilidades de éste.

En la Universidad Autónoma de Yucatán el estudio de Zapata (1999), demostró la existencia de roles diferenciales en los profesores de Medicina, que requerían de criterios de evaluación diferentes para cada uno:

1. Profesor frente a grupo.
2. Instructor de práctica clínica.
3. Profesor administrador.
4. Profesor de laboratorio.
5. Profesor en comunidad.

Zapata argumentó que los criterios para evaluar cada uno deben ser diferentes, ya que éstos implican distintas actividades y responsabilidades.

Con el afán de extender este principio de evaluación diferencial con base en las responsabilidades de los diferentes roles docentes en la universidad, en este trabajo se definen cinco funciones esenciales del profesor universitario, tres de ellas son consideradas roles docentes por su interacción directa con el alumno, y dos de ellos, no docentes pero vitales para la vida académica y el prestigio de la institución:

1. *Instructor*, como docente frente a grupo en un aula o laboratorio.
2. *Tutor*, en actividades esencialmente individuales o con pequeños grupos, con la finalidad de desarrollar actividades de aprendizaje asociadas a un producto terminal.

3. *Supervisor de prácticas profesionales*, en escenarios reales de trabajo y enfocados a desarrollar competencias laborales en el alumno.
4. *Gestor*, participando en los procesos académico-administrativos de la institución, como la pertenencia a cuerpos colegiados, cuerpos académicos y otras actividades de planificación y toma de decisiones colegiadas.
5. *Generador y difusor del conocimiento*, participando en proyectos de investigación, publicando libros, capítulos de libros, artículos de investigación o difusión.

Estos roles no son mutuamente excluyentes y dependen del tipo de contrato o nombramiento del profesor, de las responsabilidades asignadas por la autoridad y de los tiempos y el grado de evaluación de las dependencias, entre otros factores.

Rol	Instrucción	Ejemplos	Criterios de evaluación docente	Evidencias de aprendizaje del alumno	Créditos
	Instructor Instrucción frente a grupo de modo teórico, práctico o a distancia.	Clases, laboratorio, seminarios, talleres, cursos por Internet, etcétera.	Evaluación del alumno Evaluación de pares Portafolio docente.	Exámenes, portafolios del alumno, ensayos, etcétera.	16 h = 1 crédito
Docentes	Supervisor Supervisión de prácticas profesionales en escenarios reales de aprendizaje.	Supervisión de prácticas clínicas en internos de medicina, prácticas de contabilidad en despachos, supervisor de servicio social en enfermería, etcétera.	Meta-supervisión Expedientes, bitácoras, reportes, etcétera.	Demostración de competencias laborales.	50 h = 1 crédito
	Tutor Asesoría de actividades de aprendizaje individual en pequeños grupos, de manera independiente mediante tutoría o asesoría.	Asesoría para el desarrollo de proyectos individuales como tesis, proyectos de investigación, maquetas, planos, prototipos. Orientar al alumno a tomar decisiones académicas.	El producto resultante de la actividad.	El producto resultante de la actividad.	20 h = 1 crédito
No docentes	Gestor Participante de los procesos académico-administrativos y toma de decisiones.	Participación en comités de tesis, académicos, cuerpos académicos, etcétera.	Número de instancias colegiadas, nivel de éstas, reportes de actividades, etcétera.	na	na
	Generador y difusor del conocimiento.	Generación y desarrollo de proyectos de investigación, publicación de artículos arbitrados, libros, ponencias, carteles, etcétera.	Tipo de publicación, arbitraje, reconocimiento, etcétera.	na	na

na = no aplica.

Respecto a los tres primeros, considerados roles docentes, es importante señalar que el desempeño de éstos es relativamente independiente del aprendizaje del alumno, es decir, el aprendizaje del alumno es multifactorial y en gran medida depende de situaciones imputables al estudiante, aunque persiste una relación conceptual (no causal) entre la instrucción y el aprendizaje, esto es, los criterios para evaluar el desempeño docente son diferentes a los criterios para evaluar el aprendizaje del alumno y es lógico pensar que existe algún tipo de relación entre la actividad de aprendizaje y la responsabilidad docente. Empero, Shmelkes (2013), directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), ha dejado claro que el aprendizaje del alumno *per se* no puede ser un criterio de evaluación del desempeño docente. En México, por años, se refirió en la educación al proceso de enseñanza-aprendizaje como una entidad unitaria. Confundir las responsabilidades y los factores asociados al aprendizaje con los de la enseñanza es un sesgo que debe superarse.

La tabla 14.1 describe los roles del profesor universitario, distinguiendo a los docentes de los no-docentes. En los primeros se adicionan criterios para acreditar el aprendizaje, con base en el Sistema de asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), propuesto en 2007 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para establecer la relación con el alumno en los roles docentes.

Puede observarse que las actividades de gestión y la productividad académica y su difusión no se relacionan directamente con el aprendizaje del alumno, sino con otros indicadores de calidad institucional, como la acreditación de los programas educativos, el grado de consolidación del cuerpo académico, etc. A continuación se analizan cada uno de estos roles, revisando algunos criterios para su evaluación.

El profesor como instructor

Éste es, sin duda, el rol más extendido de los profesores y que, por lo general, abarca desde los profesores de asignatura hasta los profesores titulares de tiempo completo. Las tres formas más utilizadas para evaluar este rol son la opinión del alumno, la evaluación de pares y el portafolio docente.

La opinión del alumno

La opinión de los alumnos para evaluar el rol de instructor es una práctica que predomina desde la década de 1960, empleando pautas de observación, listas de cotejo, registros de interacción y otros instrumentos similares.

En esta praxis, la evaluación del docente se realiza identificando los comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. En general, se relacionan con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje. Sin embargo, es un modelo controvertido, ya que existe la idea de que los estudiantes no tienen la madurez suficiente para llevar a cabo juicios objetivos sobre el desempeño de sus maestros, dejándose llevar muchas veces por el efecto de aura, estilo o energía del maestro, la exigencia de la calificación u otros factores de personalidad, más que los asociados a la pericia y eficacia en la instrucción. Otros argumentos son que los alumnos no conocen el total de las actividades que un docente realiza antes, durante y después de la clase, por lo que sus juicios pueden diferir mucho de las valoraciones que emiten los pares de los profesores; además de que no son expertos en la disciplina (Jiménez, 2008).

Cabe señalar, que pese a todas estas críticas, la mayoría de las instituciones educativas de prestigio, utilizan la opinión del alumno respecto al desempeño docente como criterio de juicio; ya que los estudiantes son los receptores del servicio educativo.

Sin embargo, es importante considerar dos aspectos esenciales para una evaluación, justa cuando se utiliza la percepción del alumno. El primero se refiere a los contenidos de la evaluación y la segunda a la forma y los procedimientos de la misma. En cuanto al contenido, éste debe considerar dos intereses: el del maestro y el de la instancia colegiada responsable del programa. Es muy importante tomar en cuenta la opinión del maestro, es decir, en cualquier evaluación el maestro tiene el derecho y la obligación de incluir cuestionamientos en relación con su propio desempeño, lo que le permitirá recibir retroalimentación sobre los métodos y estrategias que utilizó, los materiales preparados para la clase, los ejemplos, dinámicas e interacciones o cualquier otro aspecto particular del cual desea recibir retroalimentación específica.

Esta información no puede derivar de un instrumento basado en desempeños ideales para cualquier profesor, independientemente de la disciplina, contexto, nivel educativo y otros factores que la evaluación estandarizada generalizada y basada en elementos pedagógicos abstractos no proporcionaría.

En segundo término, el departamento, el cuerpo académico o cualquier otra instancia colegiada responsable del programa deberá escoger algunos puntos a evaluar y que sean prioritarios y pertinentes al tipo de actividad instruccionales, a las políticas de desarrollo del programa o que atiendan las demandas y deficiencias percibidas en el programa.

Cabe señalar que en todos los casos la construcción del instrumento de opinión conlleva un espíritu académico, en ninguno se vislumbra una evaluación vertical, unipersonal o desvinculada del contexto específico de la instrucción. El segundo aspecto se refiere a la forma y el procedimiento. En este tenor es necesario señalar tres aspectos a considerar: el tiempo, la extensión y la forma de administración del instrumento de opinión.

En cuanto a la extensión, se aconseja un rango de 10 a 15 ítems. Evaluaciones muy extensas hacen que el estudiante, cuando tiene que evaluar a varios profesores, valore justamente al primero o al segundo, haciendo mecánico, automático y sesgado su juicio de los demás, como consecuencia de contestar a muchísimos ítems (sin consecuencia para él).

Respecto al tiempo, se aconseja administrar la encuesta al término del periodo de instrucción, antes de revelar las calificaciones al estudiante. Es importante evitar que las calificaciones influyan en la opinión del desempeño docente o que pase mucho tiempo después de la instrucción, para evitar que el factor memoria produzca un sesgo en la evaluación.

En cuanto a la forma, la más tradicional es mediante el empleo de lápiz y papel, contestado en ausencia del maestro, en la última clase y entregada de manera anónima a la administración. Algunas instituciones han implementado sistemas en línea, a veces con pobres resultados, a considerar por el número de estudiantes que contestan el instrumento en tiempo y forma. En todos los casos, lo importante es mantener el anonimato del estudiante y garantizar la captura de los datos para su análisis posterior.

En resumen, la opinión del alumno es valiosa e indispensable, siempre y cuando el maestro participe en la construcción del instrumento, esto significa que, en alguna medida, el profesor deberá escoger, por lo menos de forma parcial, los aspectos sobre los cuales el alumno opinará, ya que esta información es esencial para mejorar la práctica docente. De la misma forma, esta misma información puede ser usada de manera sumativa, ¿quién puede quejarse de una mala opinión cuando se ha tenido la oportunidad de escoger los aspectos evaluados?

En la tabla 14.2 se ofrece un banco de ítems y se enumeran algunas de las dimensiones que pueden evaluarse. Por la red puede accederse a otros bancos.¹

¹ Por ejemplo, puede consultarse el enlace http://www.uiowa.edu/~examserv/evaluations/ACE_item_pool.html

En la mayoría de las universidades el criterio de aceptación o suficiencia en la impartición de cursos, basados en la opinión del alumno, es una calificación promedio mayor a 3 en la escala de respuestas que por lo general va de 1 (nunca, totalmente en desacuerdo) a 5 (siempre, totalmente de acuerdo). Esto homogeneiza la escala al dividir los puntajes entre el número de ítems y permite ponderar los diferentes puntajes de los diversos cursos impartidos.

Si bien, la opinión de los alumnos es valiosa, las universidades no pueden tener como único criterio de evaluación este procedimiento, sobre todo, cuando se habla del despido del profesor, se deben considerar al menos otros dos elementos, como el portafolio docente y la evaluación de pares.

La evaluación por pares

Un segundo mecanismo de la evaluación del docente es la de pares, la cual se basa en la interacción, observación y diálogo entre docentes de una misma universidad, o externos a ella, quienes mediante observación no participante, juzgan el desempeño de los colegas. Este tipo de evaluación se asienta en el hecho que los pares son expertos en el campo docente, así como en la disciplina en la que el profesor ejerce su actividad, lo cual da la pauta para hacer una evaluación basada en la experiencia profesional de colegas que se desenvuelven en la misma área de conocimiento (Jiménez, 2008). A diferencia del anterior, este tipo de evaluación debe ser esencialmente formativa, ya que la evaluación con fines sumativos usualmente causa conflictos entre pares y enrarece el ambiente institucional.

El portafolio docente

Un tercer mecanismo de evaluación del desempeño docente es la evaluación del portafolio, entendido como los guiones de clase, literatura, sus presentaciones, planes de clase y otro tipo de materiales utilizados durante la instrucción. El uso del portafolio para evaluar el desempeño docente permite evidenciar muchas de las actividades que, en general, pasan desapercibidas para los alumnos y muchas veces para los administradores mismos. Es bastante completo, ya que puede incluir, materiales, presentaciones, lecturas, actividades, planes de clase, cartas descriptivas, tareas de los alumnos y otras actividades que evidencien el trabajo y esfuerzo del profesor (Martin, 2001).

Esto permite patentizar la planeación y preparación de la clase, pero tiene dos grandes desventajas: la primera es que no hay una relación entre los materiales presenta-

Tabla 14.2	Ejemplo de banco de ítems	
Dimensión	Ítems	
Recursos didácticos	<p>Utiliza medios tecnológicos para promover tu aprendizaje.</p> <p>Las actividades en clase son estructuradas.</p> <p>Trabaja frecuentemente con los libros de texto.</p> <p>Revisa con regularidad que los alumnos tengan su material completo y en buen estado.</p> <p>Suele usar materiales adicionales a los libros de texto en las actividades que se realizan en el aula.</p> <p>Indica fuentes bibliográficas que apoyan los temas de clase (libros, revistas, páginas web, películas, etcétera.)</p> <p>Las lecturas asignadas son útiles para comprender los conceptos.</p> <p>Los materiales del curso son una guía útil para los conceptos clave.</p> <p>Se me piden trabajos que requieren el uso de la computadora.</p> <p>Las ayudas visuales son claras y de fácil comprensión.</p>	
Dinámica de la clase	<p>El instructor se muestra interesado en impartir la clase.</p> <p>Se preocupa porque empecemos a tiempo las clases.</p> <p>Es responsable, se dedica a enseñarnos.</p> <p>Es respetuoso con todos nosotros.</p> <p>Su asistencia a la escuela es regular.</p> <p>Crea un buen ambiente de aprendizaje.</p> <p>Motiva a los alumnos para que se esfuercen.</p> <p>Realiza actividades especiales para atender a los alumnos rezagados.</p> <p>Se interesa porque todos los alumnos aprendamos.</p>	
Interacción con el alumno	<p>Nos pregunta por qué faltamos a clases si esto llega a ocurrir.</p> <p>Nos trata bien.</p> <p>Nos aconseja cómo mejorar después de que nos entrega las calificaciones.</p> <p>Invita a los estudiantes a participar en las actividades que se organizan en la escuela.</p> <p>La ayuda está disponible, incluso fuera de clase.</p> <p>Este instructor valora mi creatividad y originalidad.</p> <p>Este instructor está disponible en horario de oficina.</p> <p>Este instructor me ayuda a aumentar la confianza en mí mismo(a).</p> <p>Me estimula a reflexionar.</p> <p>El instructor adapta la instrucción de acuerdo con las circunstancias.</p>	
Dominio de contenidos	<p>Este instructor se prepara para la clase.</p> <p>Es claro en sus explicaciones.</p> <p>Comparte su experiencia y ofrece ejemplos reales relacionados con temas de la asignatura.</p> <p>El contenido de los temas es actual.</p> <p>El profesor proporciona instrucciones acerca de las tareas de manera clara y oportuna.</p> <p>El instructor invita a la crítica de sus ideas.</p> <p>Este instructor comunica a un nivel apropiado para mi comprensión.</p> <p>Sus habilidades de comunicación son adecuadas para el curso.</p> <p>Este instructor es eficaz en la presentación de contenidos.</p> <p>Este instructor es competente en la lengua de instrucción.</p>	
Evaluación	<p>Lo percibes como un maestro justo.</p> <p>Da a conocer el propósito de la asignatura.</p> <p>Entrega el plan de evaluación desde el principio.</p> <p>Califica de acuerdo con los criterios establecidos en el plan de evaluación.</p> <p>Nos califica tomando en cuenta varios aspectos: el examen escrito, las tareas, los trabajos en clase y otros más.</p> <p>Revisa las tareas que nos deja para la casa.</p> <p>Supervisa los trabajos que realizamos en la escuela.</p> <p>Retroalimenta en tiempo y forma todas las actividades.</p> <p>Establece fechas límite para la entrega de las tareas o trabajos.</p> <p>Los exámenes reflejan los temas en los que hizo hincapié en la clase.</p>	

dos y su uso eficiente durante la instrucción; la segunda es que hoy día muchos materiales son elaborados externamente, en equipo, o bien, bajados de Internet, lo cual, por tanto, no reflejan la planeación del profesor.

El profesor como supervisor de prácticas profesionales

El segundo rol docente de los profesores universitarios radica en la supervisión de los estudiantes en los escenarios reales de trabajo, durante las prácticas profesionales, los internados de pregrado, las residencias médicas, las estancias de trabajo y otras actividades similares que pretenden desarrollar competencias laborales en el egresado.

En este punto se hace evidente una diferencia esencial, y es que mientras el profesor dentro del aula debe hacer uso de medios audiovisuales de instrucción y mostrar dominio de la teoría, en los campos de trabajo —o los llamados escenarios reales de aprendizaje— los profesores deben dominar, las técnicas, destrezas, estrategias y procedimientos específicos del desempeño laboral. Por ejemplo, cambiar una sonda Foley, hacer una traqueotomía, elaborar una auditoría, aplicar y calificar una prueba psicológica y elaborar un plano de construcción, por mencionar sólo algunos ejemplos.

Lamentablemente, este rol docente no es muy reconocido en México y pocos profesores reciben entrenamiento específico como supervisores del *Practicum*, el cual, en palabras de Zabalza (2011), está destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa) en centros de trabajo.

En otros países estos profesores son evaluados por sus vínculos con los encargados de las prácticas profesionales en los lugares de trabajo, por la documentación de las entrevistas, observaciones y retroalimentación del alumno y por otros procedimientos. Este rol, sin duda, merecerá más atención en el futuro, sobre todo, si se pretende continuar con el discurso del currículo por competencias, ya que éstas sólo se enseñan, demuestran y evalúan en la práctica.

Un buen desarrollo curricular del *Practicum* debería incorporar un sistema completo de tutoría y supervisión. La experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia que acompañan a los aprendizajes.

La capacitación y el entrenamiento de los profesores como supervisores está en ciernes, aspectos tales como la

orientación, el *coaching*, el microconsejo, el análisis conductual y muestras de tarea son temáticas que pronto se escucharán en la formación del profesor universitario.²

El profesor como tutor

El tercer rol docente reviste especial importancia por las graves confusiones que han causado a la delimitación de este rol; el discurso de los últimos años en la política de educación superior intentó, infructuosamente, comparar al tutor con el orientador educativo o el consejero psicológico.

La pretensión de agregar a los profesores universitarios la responsabilidad de “acompañar” a los estudiantes durante su formación universitaria, ayudándoles a resolver problemas familiares, emocionales y personales, no sólo fue ineficaz para mejorar las tasas de eficiencia terminal, sino que causó graves problemas al evitar referir al alumno a profesionales formados para atender estas situaciones, como son los consejeros vocacionales, los orientadores educativos, los psicólogos escolares y otros profesionistas.

El tutor no es orientador ni consejero psicológico, es un docente que tiene dos responsabilidades básicas: la primera es guiar al estudiante para tomar decisiones académicas que sean convenientes a su situación. Por ejemplo, qué asignaturas cursar en un semestre, cómo serían las materias, a quién acudir para solicitar información o materiales escolares, etc. Claramente, los profesores de programas rígidos en los que los alumnos prácticamente no toman decisiones tienen poco qué hacer con este aspecto de la tutoría. La segunda reside en la acción docente de facilitar el desarrollo de actividades independientes de aprendizaje, que por su naturaleza individual, no pueden ser promovidas en el aula tradicional. Tal es el caso de las tesis, monografías, maquetas, recitales, reportes de investigaciones o de prácticas profesionales y un número grande y diverso de actividades.

En este muy claro rol docente, los profesores interactúan uno a uno con los estudiantes y les ayudan a tomar decisiones, a resolver problemas, a desarrollar procesos y a elaborar productos académicos, mismos que tendrán un doble propósito, por un lado, evaluar el desempeño del alumno, y por otro, mostrarse como evidencia de esta actividad docente, insoslayable en la educación superior.

² Para obtener mayor información consulta <http://nctc.fws.gov/supervisors/SSW/documents/SupervisoryTrainingCurriculum.pdf>

El profesor como gestor

En este rol se identifican tres responsabilidades comunes al profesor: como coordinador de programas o jefe de algún departamento, participando en la elaboración de informes, la programación de actividades escolares, el diseño, planeación e implementación de programas educativos y como miembro de alguno de los órganos colegiados de diversas índoles: cuerpos académicos, comités de tesis, núcleos básicos de programas, academias, etcétera.

En la primera instancia, diferente a ser funcionario con sobresueldo y ser considerado como funcionario, como coordinador o jefe de departamento, existen indicadores institucionales de evaluación que de manera directa o indirecta, permiten sopesar la eficacia del coordinador y justificar o no su permanencia en esa posición, por lo general, en manos de las autoridades inmediatas superiores. Por ejemplo, la eficiencia terminal, la satisfacción de los alumnos y profesores, permanencia en programas acreditados, etcétera.

En la segunda, los profesores son evaluados acerca de si cumplieron o no, generalmente, contando con la aprobación de las autoridades o el acuse de recibo; y existen claramente prescripciones del reglamento del personal académico de las consecuencias de su incumplimiento.

La partición en los órganos colegiados es evaluada de manera genérica. Por ejemplo, se otorgan puntos diferenciales si el cuerpo académico está consolidado o no, y hay diferentes parámetros para órganos del consejo universitario, para instancias locales o para comisiones *ad hoc*. Es importante señalar que estas responsabilidades son fundamentales en las instituciones competitivas y de calidad, en donde la mayoría de sus decisiones de la vida académica son tomadas de manera colegiada.

La autoevaluación

No podemos cerrar esta sección sin mencionar al menos tres puntos en contra de la utilización de la autoevaluación con fines sumativos en las universidades mexicanas. En primer lugar, la psicología nos ha demostrado que el ser humano tiende a percibirse como más atractivo, competente y eficaz que lo que realmente es; en segundo lugar, cuando la autoevaluación es prescrita institucionalmente es costosa, poco eficiente y promueve la simulación; el tercer punto es más operativo, sólo cuenta lo que se hace, no necesariamente lo que piensas que se hace.

Desde lo laboral

Cuando se evalúa con fines de permanencia y está en juego de algún modo la posición laboral del profesor, deben

considerarse algunos puntos de elemental justicia. El primero, sin duda, es que para una evaluación justa, en esta visión y en términos de justicia, un profesor sólo puede ser valorado en los desempeños o roles para los que fue contratado, añadiendo a la complejidad de la evaluación docente un componente de índole laboral, mismo que será abordado en secciones posteriores.

De entrada, en cuanto a la permanencia, es decir, a los causales de rescisión de contrato para un profesor de planta (quién ha ganado un concurso de oposición), la Ley Federal del Trabajo, aprobada en 2013 contempla, en su capítulo cuarto, algunas causas para la rescisión laboral por causa justificada. Para fines de ilustración, citaremos algunos incisos del artículo 47:

- I. Presentar certificados falsos o referencias en los que se atribuyan al trabajador capacidad, aptitudes o facultades de las que carezca.
- II. Incurrir el trabajador, durante sus labores, en faltas de probidad u honradez; en actos de violencia, amagos, injurias o malos tratamientos en contra del patrón, sus familiares o del personal directivo o administrativo de la empresa o establecimiento, o en contra de clientes y proveedores del patrón.
- V. Ocasionar el trabajador, intencionalmente, perjuicios materiales durante el desempeño de las labores o con motivo de ellas, en los edificios, obras, maquinaria, instrumentos, materias primas y demás objetos relacionados con el trabajo;
- VII. Comprometer el trabajador, por su imprudencia o descuido inexcusable, la seguridad del establecimiento o de las personas que se encuentren en él;
- VIII. Cometer el trabajador actos inmorales o de hostigamiento y/o acoso sexual contra cualquier persona en el establecimiento o lugar de trabajo;
- X. Tener el trabajador más de tres faltas de asistencia en un periodo de treinta días, sin permiso del patrón o sin causa justificada;
- XI. Desobedecer el trabajador al patrón o a sus representantes, sin causa justificada, siempre que se trate del trabajo contratado;
- XII. Negarse el trabajador a adoptar las medidas preventivas o a seguir los procedimientos indicados para evitar accidentes o enfermedades;
- XIII. Concurrir el trabajador a sus labores en estado de embriaguez o bajo la influencia de algún narcótico o droga enervante.
- XIV. La sentencia ejecutoriada que imponga al trabajador una pena de prisión, que le impida el cumplimiento de la relación de trabajo.

Nótese, que ninguna de las causales anteriores contempla un estándar de ejecución mínimo en las demandas del trabajo, de lo que se deduce que cualquier despedido por presentar desempeños debajo de los estándares exigidos, no exime de responsabilidad al empleador. Con base en un subdesempeño, más que la rescisión del contrato a un profesor de base, la ley implica otras acciones: entrenamiento, capacitación o reubicación en el centro de trabajo; o bien el pago de indemnización de acuerdo con la ley. Por lo anterior, reflexionemos si el término permanencia es el idóneo y las consecuencias de su falta de procedencia en la evaluación del profesor de base.

Desde los reglamentos de la universidad

Respecto a la promoción, existen tabuladores y procedimientos explícitos que permiten a los profesores transitar en el escalafón a través de evaluaciones de pares. Acerca de la permanencia, en 2013, la normativa para la implementación de la evaluación de la permanencia del personal de base es modificada por el Consejo Universitario que cambió el artículo 53, como se transcribe a continuación:

La permanencia del personal académico subsistirá siempre que cumpla con las funciones y obligaciones establecidas en este reglamento para la clasificación y categoría que fije su nombramiento, de acuerdo con su programa de actividades aprobado y la evaluación del desempeño académico en el ciclo correspondiente.

En el artículo 54 bis se añade: “la evaluación del desempeño académico tiene como propósito fundamental detectar áreas de oportunidad para el fortalecimiento de las funciones y superación académica del profesorado”. Queda, a la letra, claro el espíritu de este proceso: mejorar las prácticas docentes. Sin embargo, persiste la confusión sobre si éste ha de ser un proceso formativo (que ulteriormente retroalimenta al profesor y provee las bases de la mejora) o es un proceso sumativo que pretende tomar una decisión, y si este segundo fuera el caso, ¿qué tipo de decisión involucra?

Al revisar los artículos que prescriben la operación de este proceso encontramos que en el 116 se declara: “la permanencia del personal académico será examinada por el Comité de Promoción y Permanencia de cada dependencia, mediante la evaluación del desempeño académico que se efectuará cada tres años.

El Comité de Promoción y Permanencia (CPP) de la dependencia, verificará en la evaluación del desempeño académico, si el personal cumple las funciones y obligaciones que este reglamento establece, para la clasificación y categoría que fije su nombramiento, así como las que le hayan sido asignadas por las autoridades competentes

y sus programas de actividades e informes debidamente aprobados. A partir de la evaluación mencionada, el CPP de cada dependencia elaborará una propuesta que remitirá a la comisión dictaminadora correspondiente para que resuelva sobre la subsistencia o insubsistencia de la permanencia. Es decir, en el proceso se contempla un tabulador de actividades que asigna puntos y la revisión del mismo mediante el CPP quien emite un dictamen a la comisión dictaminadora, quien en última instancia declara la subsistencia o no de la permanencia del profesor en la misma categoría y nivel (artículo 116 bis). Llama la atención que la nueva reglamentación únicamente considera la permanencia o no, y no contempla remoción a categorías inferiores como alternativa consecuente.

La pieza central de esta nueva legislación de permanencia se encuentra en el artículo 116 Ter, que reza:

En el supuesto de que un académico obtenga en su evaluación del desempeño académico dos dictámenes consecutivos desfavorables, agotados, en su caso, los recursos previstos por el Título Noveno de este reglamento, y si las resoluciones confirman el dictamen relativo a la insubsistencia de la permanencia, la Comisión Dictaminadora lo turnará a la Oficina del Abogado General y a la Dirección General de Administración y Desarrollo de Personal, para los efectos legales conducentes.

La gran incógnita es: ¿cuáles son estos efectos legales?

Las categorías y niveles docentes

El último aspecto que es necesario reconsiderar en esta problemática de la evaluación docente es el tipo de contratación, la categoría y nivel de los profesores. Hemos argumentado previamente que una evaluación justa y equitativa debe considerar el tipo de responsabilidades asignadas al profesor, de acuerdo con su contrato laboral, de forma que los mecanismos y procedimientos de evaluación consideren lo que debe hacer y le otorguen también puntos y otras consideraciones, si este profesor realiza funciones adicionales no requeridas.

En el reglamento del personal académico de la UADY se encuentra la normativa para la definición de las responsabilidades de los profesores, dependiendo de su nivel y estableciendo la diferencia en los artículos 26 y 27 entre los profesores asociados y los titulares, en el sentido de que estos últimos, además de las labores de docencia “(...) tendrán la obligación de participar en planes y programas de estudio y/o de investigación, dirigir tesis preferentemente en el posgrado, así como difundir los resultados de sus experiencias académicas” (p.15). Evidentemente, esta distinción es muy amplia y poco operativa para fines de evaluación sumativa.

Tabla 14.3 Roles docentes y categorías				
Roles	Profesor de asignatura	Técnico académico	Profesor asociado	Profesor titular
	Media superior y superior		A, B, C y D	A, B, C.
Instrucción	XXX	XX	XX	X
Supervisión			XX	XX
Tutoría			XX	XXX
Producción y difusión		X	XX	XXX
Gestión		X	XX	XX

En cuanto al tipo de contrato, los profesores universitarios se pueden clasificar en eventuales, en proceso de estabilidad, y definitivos. Para fines de evaluación, este matiz legal no tiene relevancia. De igual forma, la normativa universitaria no distingue responsabilidades específicas por el nivel en el escalafón dentro de una misma categoría.

En la tabla 14.3 se ilustran las responsabilidades institucionales en función de los niveles del tabulador con la finalidad de dar una idea genérica de por qué los criterios de evaluación deben ser diferenciales en consideración del nivel. Hacemos notar que en la gráfica no se distinguen las funciones de profesores investigadores y profesores de carrera, ya que esta arbitraria división establecida en la década de 1970 tiende a desaparecer hacia la consecución un perfil único del profesor universitario que desarrolle los cinco roles esenciales previamente descritos en este capítulo.

Lo anterior ofrece una perspectiva de diversas estrategias de evaluación, por ejemplo, en los casos de profesores de asignatura, únicamente se les puede evaluar la función de instrucción. En el otro extremo, los profesores titulares deben demostrar cierto grado de cumplimiento en los cinco roles descritos con anterioridad, siempre de manera diferencial, en función del área de conocimiento, las comisiones y encargos institucionales y otros factores relacionados con el periodo a evaluar.

Evaluación bajo el parámetro del MEFI

Más allá del marco legal, en el paradigma académico existe una corriente de pensamiento que sostiene que los profesores pueden evaluarse con base en criterios derivados del modelo educativo de la institución (MEFI). Considerar estas visiones pedagógicas como guías operativas de evaluación es poco útil, porque es muy difícil establecer indicadores objetivos y mensurables derivados de ideas abstractas y basadas en visiones humanistas y filosóficas del quehacer universitario.

Lo anterior puede ilustrarse cuando se revisa el manuscrito del modelo sin poderse encontrar parámetros claros que permitan cuantificar el desempeño docente, por ejemplo, en la página 45, cuando se habla de la evaluación de los profesores, se listan los siguientes aspectos a considerar:

- Promueve la evaluación del desempeño del profesor en términos del “perfil del profesor UADY”.³
- Favorece la evaluación del desempeño del profesor como un medio para mejorar su práctica docente.⁴
- Considera el desarrollo de las competencias del estudiante como evidencia del desempeño del profesor.⁵
- Promueve la evaluación del profesor desde diferentes perspectivas: del estudiante, de los padres, del propio profesor y de la administración de la dependencia.⁶

De la misma forma, en la página 49, el modelo afirma que para la adecuada consecución de los fines educativos de la institución es necesario dimensionar los roles del profesor, quien tiene la obligación de crear las condiciones de aprendizaje para el desarrollo de las competencias, realizando actividades como facilitador, tutor, asesor, gestor y evaluador de los aprendizajes. La interpretación del maestro ideal, es pues, una interpretación casi idílica, dependiendo de los intereses, visiones y perspectivas de los protagonistas.

Más aún, la elaboración de un perfil docente ideal general se complica en una institución en donde coexisten diversas áreas del conocimiento con énfasis didácticos diferenciales, por ejemplo, no es lo mismo evaluar a un profesor de clínica en Medicina o Enfermería en un ambiente clínico que a un profesor de Filosofía, Historia o Sociología en el aula.

³ Sin embargo, no existe algún documento o manual con los desempeños deseables del profesor por área del conocimiento, nivel educativo o tipo de actividad docente.

⁴ Evaluación formativa.

⁵ Sin decir cómo.

⁶ Sin indicar cómo y en qué proporción.

La evaluación basada en criterios derivados del MEFI (2013) presupone que, una vez establecido el perfil, se elaboran cuestionarios que se pueden aplicar a manera de autoevaluación, mediante un evaluador externo que entrevista a los profesores y consulta a los alumnos, directivos, padres, etc. La participación y consenso de los diferentes grupos de actores educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es un rasgo positivo de este modelo, sin embargo, en función de la cantidad de definiciones sobre el “profesor ideal”, “el buen docente” y la carga subjetiva que de ellas se desprenden, vuelven controvertido este proceso y sujeto a inequidades en función de la diversidad de las exigencias docentes, de la experiencia, del tipo de nombramiento y de la personalidad del profesor (Arbesú, 2004).

En la tabla 14.3 se ofrece una comparación de los procesos de ingreso, estabilidad, promoción y permanencia en la UADY.

Criterios generales pragmáticos, basados en indicadores objetivos

En contraste con la visión de evaluar al profesor real comparándolo con el imaginario del profesor ideal, derivada de un modelo pedagógico específico muchas institucio-

nes en el mundo basan sus procesos de evaluación docente, identificando indicadores más objetivos y pragmáticos que se relacionan con la labor del profesor. Esta perspectiva supone que, para evaluar a los docentes se deben atender los resultados, productos e indicadores de logro, más que lo que el profesor hace directamente.

En suma, retoma el viejo dicho de que cada “Maestrito con su librito” y más que abordar los métodos y prácticas de instrucción, el tiempo que el profesor pasa en la escuela, o los resultados prácticamente inservibles de una autoevaluación, se consideran los aprendizajes medidos por los resultados de pruebas estandarizadas de diversa índole como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) o el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), las tasas de eficiencia terminal, los promedios del grupo comparados con otros grupos, el índice de reprobación y la productividad de los estudiantes, por mencionar unos cuantos.

Desde luego, esta praxis incluye la opinión del alumno, de los pares y las autoridades escolares, sopesando cada aspecto en función de las expectativas del profesor en función de su contrato, categoría, el nivel en que trabaja y el campo de conocimiento en que se desempeña.

El éxito de este enfoque radica en no depender de un solo indicador para emitir juicios, por ejemplo, cuando el

Criterios	Ingreso	Estabilidad	Promoción	Estímulo	Permanencia
Periodicidad	Única	2 años (única)	Variable	Anual	Triannual
Tabulador			Propio	SEP-SHCP	Propio
Cumplimiento institucional	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Desempeño docente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Productividad académica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Cuerpos colegiados	Jurado calificador	Comisión dictaminadora	Comisión de promoción y permanencia (dependencia) Comisión dictaminadora Comisión de evaluación académica	Comisión dictaminadora Comisión de evaluación académica	Comisión de promoción y permanencia (dependencia)
Autoridades		Director			
Evaluación curricular	Sí	Sí	Sí	No	No
Carácter	Público	Cerrado	Cerrado	Cerrado	Cerrado
Observación en vivo	Sí	No	No	No	No

resultado se basa únicamente en el desempeño del alumno, ya que no puede atribuirse únicamente al profesor el resultado o el aprendizaje del estudiante. El aprendizaje es responsabilidad del estudiante y es multifactorial y depende de muchos otros factores más allá de lo que sucede en el aula. En términos generales, el aprendizaje en la universidad en su mayor parte es responsabilidad del alumno y depende de su esfuerzo y dedicación, y no necesariamente de la pericia o esfuerzo (o falta de esfuerzo) del profesor.

Modelos llamados “Evaluación de 360°” han podido identificar una serie de factores asociados al desempeño docente que distinguen entre los profesores dedicados y comprometidos, de aquellos que no dan la talla. Las evaluaciones de 360° dan a los empleados retroalimentación de sus habilidades, competencias, conocimientos y efectividad relacionada con el trabajo desde diversas perspectivas, de modo que son conocedores de lo que hacen bien y de lo que necesitan mejorar (Leonard y Hilgert, 2004).

Opiniones de los profesores de la UADY

A partir del interés de conocer las opiniones de los profesores sobre los procesos de evaluación educativa, a docentes de la UADY se les aplicó un cuestionario con el fin de recabar información al respecto. El instrumento contempló preguntas cerradas, divididas en dos secciones. La primera se refiere a sus características como docentes, y la segunda a los aspectos que regularmente se incluyen en los procesos de evaluación de la práctica docente, según el rol que desempeñan. Para la primera sección las preguntas eran cerradas, de opción múltiple, y en la segunda sección, las respuestas se presentaban en una escala del 1 al 5, donde 1 equivale a “totalmente en desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”. Se obtuvieron 113 casos de un total de 777 profesores de tiempo completo (Universidad Autónoma de Yucatán, 2013), de los cuales 61% son hombres y 49% mujeres.

En cuanto a la categoría que tienen los encuestados, 18% son profesores de asignatura, 5% son técnicos académicos, 17% profesores de carrera asociados, 5% son profesores investigadores asociados, 25% son profesores de carrera titulares y 30% tiene el nombramiento de profesor investigador titular. Respecto del nivel en su nombramiento, 33% de los encuestados tiene nivel A; 26%, nivel B; 35%, nivel C; y 7%, nivel D.

También se les preguntó acerca del máximo grado de estudios obtenidos y los resultados fueron: 12% con licenciatura, 6% con algún tipo de especialidad, 38% con

maestría y 44% con doctorado. 47% cumple con el perfil Prodep, 24% pertenece al SIN, 37% tiene beca al desempeño y 8% también desempeña un cargo administrativo, además de ser docente.

Acerca de las funciones de docentes, 98% de los profesores encuestados imparte clases frente a grupo, siendo ésta la más común; 58% supervisa a estudiantes en escenarios reales de aprendizaje; 85% realiza actividades de tutoría; 73% desempeña actividades de gestión y 70% hace labor de difusión del conocimiento. Esto indica que la mayoría de los encuestados realiza las cinco funciones que se relacionan con el trabajo del profesor en la educación superior. A continuación se presentan los resultados más sobresalientes.

La primera parte de la segunda sección del cuestionario consistió en conocer las opiniones que los profesores tienen acerca de los procesos para evaluar su trabajo en el aula; en este sentido, se tomaron en cuenta dos principales métodos: la evaluación por los alumnos y la evaluación por pares. Para 71% de los encuestados, el profesor debe tener decisión sobre las preguntas contenidas en el cuestionario que se le aplica al alumno; 87% piensa que también el departamento, la academia o el grupo colegiado al que pertenece debería tener poder de decisión sobre las preguntas del instrumento.

Asimismo, 97% de la muestra indica que los resultados de las encuestas deben servir para retroalimentar el trabajo del profesor, 82% indica que estas encuestas deben aplicarse de manera sistemática; pero la mayoría (73%) no está de acuerdo con que los resultados sirvan para recontractar o despedir al profesor.

En lo relacionado con la evaluación por pares, 88% de los encuestados piensa que ésta debe ser formativa, es decir, para mejorar la práctica docente; 84% considera que este tipo de evaluación no debe ser el criterio para contratar, despedir o promover al profesor; 81% de los profesores encuestados de la UADY está dispuesto a ser observado por un colega y 76% admite estar dispuesto a observar a algún compañero, pero 51% dice que este tipo de evaluación no debe de ser recíproca, es decir, el profesor no debe observar a quien lo ha observado.

En lo referente a la decisión del par que observa al docente, 66% de los encuestados asegura no estar de acuerdo con que el profesor decida cuál de sus pares le observará y 80% dice que tampoco el director debe tomar esta decisión. Para 90% la evaluación por pares sólo es útil si se acompaña de una retroalimentación.

También se les preguntó sobre qué otros mecanismos serían de utilidad para evaluar su labor en el aula, siendo la autoevaluación la más mencionada con 80%,

seguida por el portafolio docente (59%), paquete didáctico (51%), sitio web (37%), observación de autoridades (16%) y por último, el uso de las redes sociales con 13 por ciento.

Otro rol que suele incluirse en las evaluaciones es el del profesor como supervisor; en este sentido, 66 profesores (58% de los encuestados) asegura desempeñarse en esta área, de los cuales, 54% está de acuerdo con que se incluya la asistencia a los campos laborales, contra 7%, que afirmó estar totalmente en desacuerdo; 62% declaró que también es importante tomar en cuenta en la evaluación la comunicación entre profesionales y alumnos y sólo 7% no está de acuerdo con este aspecto; 77% de los profesores que realizan actividades de supervisión está de acuerdo con que se tome en cuenta para evaluar este rol la retroalimentación que le hacen a los estudiantes acerca de su desempeño y sólo 9% no está de acuerdo. 68% opina que también se deberían evaluar los informes de los estudiantes sobre su desempeño en el campo, y 6% dijo estar en desacuerdo. Así 64% cree que la opinión del estudiante también es importante y 6% aseguró no estar de acuerdo.

La tendencia es que la mayoría de los profesores está de acuerdo en los aspectos que se toman en cuenta para evaluar su trabajo como supervisores de estudiantes, en los llamados escenarios reales de aprendizaje. En este punto, es importante hacer mención de que los encuestados pertenecen a diferentes campus de la UADY, por lo que probablemente existan diferencias en la forma de entender las funciones dentro de este rol.

Para los profesores de la UADY, la tutoría es la segunda actividad que realizan los profesores, pero ésta es entendida en dos sentidos diferentes: uno que consiste en asesorar tesis, trabajos académicos y de titulación, y por otro lado, el de acompañar al estudiante en su camino por la educación superior, ayudándolo a la toma de decisiones. Como se menciona al principio, para este trabajo, la tutoría se refiere al asesoramiento en la elaboración de tesis, maquetas, reportes, artículos, memorias y proyectos del alumno, ya sea para titulación o no.

En este sentido, 34% de los profesores que realiza actividades de tutoría manifestó que la cantidad de productos terminados es importante de ser considerada en su evaluación, y 13% mencionó que no le parece importante. Contrario a esto, 57% de los mismos dijo que la calidad es importante, y sólo 7% afirmó que no lo es. A 44% le parece que también los reportes que se sostienen con los alumnos tutorados son necesarios de considerarse en la evaluación y 12% dice que no lo es.

Cerca de 73% de los profesores encuestados realiza actividades de gestión, además de las docentes, es decir, pertenece a un cuerpo académico, es miembro de comités colegiados, consejos técnicos, consejos académicos o del Consejo Universitario. De éstos, 40% dice estar totalmente de acuerdo con que la asistencia a las reuniones sea un criterio para evaluarlos; 29%, que el grado o nivel de dificultad en las decisiones tomadas es un criterio muy importante, mismo porcentaje que afirma que el número de horas dedicadas a este rol es un factor importante en su evaluación. Por el contrario, 10, 16 y de nuevo 10%, respectivamente, no está de acuerdo con que estos rubros sean tomados en cuenta al momento de evaluar su actividad como docentes gestores.

Si bien, hasta ahora se ha observado una tendencia entre los docentes a estar de acuerdo con los criterios tomados en cuenta para la evaluación de sus roles, en lo referente a la generación y difusión del conocimiento (investigación), tienen diferencias de opinión. Los profesores que también son investigadores conformaron 70% de los encuestados, por este motivo, los resultados indican que el número de profesores que está de acuerdo con los criterios de Conacyt, a través del Sistema Nacional de Investigadores, para evaluar su productividad no es muy diferente del número de los que no están de acuerdo, con 14% y 11%, respectivamente, sin embargo, fueron más los profesores (34%) que no conceden importancia a este rubro.

La misma tendencia se da cuando se les pregunta acerca de si están de acuerdo con los criterios que utilizan las comisiones dictaminadoras de su misma institución (6% para “totalmente de acuerdo”, 10% para “totalmente en desacuerdo” y 30% para quienes están en medio). Para la evaluación de sus pares en aspectos de su productividad como difusores de conocimientos, 35% está de acuerdo y 36% está totalmente de acuerdo. Esto indica que para los docentes de la UADY encuestados, su productividad debe ser evaluada por sus colegas.

25% de los encuestados está totalmente en desacuerdo con que su productividad sea evaluada por las autoridades de la dependencia, a 24% le parece indiferente y 21% está en total acuerdo. 48% está totalmente en desacuerdo con que su productividad sea evaluada por los funcionarios de las IES y sólo 14% dijo estar totalmente de acuerdo; 48% está en total desacuerdo con que las publicaciones sean avaladas por las autoridades institucionales y 36% está en desacuerdo con que las autoridades avalen su participación en eventos académicos como congresos nacionales e internacionales.

Conclusiones

Es evidente que existe confusión respecto a cuándo la evaluación del profesor universitario debe ser formativa, con fines de mejorar la práctica docente y cuándo debe ser sumativa para derivar decisiones concernientes a su carrera docente o permanencia laboral. Debe considerarse la importancia de no mezclar estos procesos, ya que los propósitos de cada uno son diferentes y sería injusto usarlos de manera indistinta.

Queda claro también que para que una evaluación sea justa y equitativa, ésta debe considerar diversos aspectos del profesor y contar con criterios diferenciales para evaluar al profesor universitario, no solamente en función de sus responsabilidades específicas, dependiendo del tipo de contrato, área de conocimiento, nivel y categoría y otros factores contextuales e importantes de considerar.

El análisis de la normatividad existente y la descripción del MEFL, evidencia una gran brecha entre las visiones ideales del desempeño docente y las condiciones reales y diversas en las que los profesores se desempeñan.

Es necesario contar con criterios y procedimientos de evaluación más explícitos y objetivos que tomen en cuenta la opinión de los profesores mismos y aspirar a encontrar mecanismos sistemáticos y continuos de evaluación docente que lleven primero a un proceso de reflexión, de análisis, comprensión y retroalimentación que permita precisar estrategias de mejora y desarrollo. En segundo término, habrá que delimitar los alcances de la evaluación sumativa, sus reglas y procedimientos.

Debido a lo anterior, se deben implementar mecanismos de evaluación sistemáticos con criterios claros y específicos que permitan valorar las competencias profesionales del docente, con base en sus logros, para el mejoramiento de la práctica en el aula.

Para que sea justa, la evaluación docente debe ser multidimensional y considerar informaciones derivadas de todos los actores que se relacionan con las actividades del personal académico, como son: director, estudiantes y pares.

La evaluación de la función docente abarca la totalidad del quehacer institucional de un profesor en relación con las actividades que le son asignadas en su rol de docente, incluyendo las distintas prácticas de gobierno y gestión, producción y distribución del conocimiento, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y el modo en que éstas se articulan entre sí, lo cual configura el perfil de una determinada universidad (Vain, 1998:33).

Derivados del análisis previo, algunos de los problemas observados en las experiencias de evaluación de la docencia pueden resumirse como:

1. Falta de precisión en los propósitos de la evaluación de la docencia, sea el de control académico-administrativo y el de mejoramiento de la práctica docente, es decir, ¿cuándo la evaluación es sumativa y cuándo formativa?
2. No hay participación directa de los profesores en los procesos de evaluación inmediatos a su desempeño, por lo que es necesario contar con su opinión en estos procesos.
3. Hay un vacío entre los ideales pedagógicos del modelo académico y las prácticas reales y diversas de los profesores en la vida académica cotidiana.
4. Existen diversos parámetros para diferentes estadios de la carrera docente universitaria; también hay criterios disímiles para el ingreso, promoción y permanencia de los académicos.
5. La evaluación de la permanencia involucra una serie de aspectos legales y normativos que hasta ahora no se han analizado plenamente.

En general, la evaluación del profesor universitario necesita ser sistemática y diferenciada para afrontar la complejidad de la labor docente. La evaluación docente debe ser esencialmente un proceso académico colegiado con reglas claras y consecuencias predecibles. El docente debe ser considerado como un sujeto colectivo e individual, respetando su identidad, su autonomía, la complejidad de las actividades que desarrolla, el contexto y las instituciones donde se inserta, los marcos regulatorios y las condiciones laborales, entre otros aspectos. Su desarrollo académico y profesional debería ser reformulado con base en procesos de evaluación colegiados, flexibles y adaptados a las distintas situaciones y necesidades y retos del profesor.

Por eso, en la UADY, es necesario avanzar hacia un modelo integral de evaluación de la docencia universitaria, que atienda las complejidades y particularidades de esta actividad y contribuya al desarrollo personal y profesional del docente, así como a la mejora de la institución.

Existe una gran brecha entre las aspiraciones del modelo educativo y las prácticas concretas, operativas y cotidianas de evaluación del profesor y sus consecuencias. Ante esta dualidad, vale la pena considerar si la evaluación del profesor universitario debe ser básicamente formativa, con la intención de mejorar continuamente su desempeño docente y no docente, o proponer una evaluación sumativa, sea ésta con fines punitivos o de pro-

moción. En el estado actual de cosas, resulta necesario continuar con el proceso de consulta reflexiva, incluyente y sin precipitaciones, a los mismos profesores que serán sujetos de la evaluación.

Referencias

- Abuhmaid, A. (2011). *ICT Training Courses for Teacher Professional Development in Jordan*. Recuperado de Turkish Online Journal of Educational Technology: <http://www.tojet.net/articles/10420.pdf>
- Ackermann, E. (2001). *Piaget constructivism, Papert's Constructivism: What's the difference*. Recuperado de MIT Learning Media Publications: <http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.PiagetPapert.pdf>
- Acuña, A. (2006). *Proyectos de robótica educativa: Motores para la innovación*. Recuperado de Robótica Educativa: www.fod.ac.cr/robotica/descargas/roboteca/articulos/2009/motorinova_articulo.pdf
- (2004). *Robótica y aprendizaje por diseño*. Recuperado de la revista electrónica La Educación: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/lae-ducacion/139/pdfs/139pdf7.pdf>
- Al-Daihani, S. (2009). The Knowledge of Web 2.0 by library and information science academics. *Education for Information*, 39-55.
- Alumnos de Barbiana (1971). *Carta a una profesora*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. Recuperado de Jisc: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Arbesú, M. I. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Recuperado de: <http://www.lamar.edu.mx/medu/sites/lamar.edu.mx/medu/files/recursos/documentos/TecnologiaEducativa.pdf>
- (1996). La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículum. *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía* (pp. 1-13). San Sebastián: Editorial de la Universidad La Laguna.
- Argüelles Pabón, Denise Caroline; Nagles y García, Nofal (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá, Colombia: Alfaomega Colombiana.
- Arredondo, V. M., Pérez-Rivera, G. y Aguirre-Lora, M. E. (2006). *Didáctica general*. México: Limusa.
- Arredondo, V. M., Uribe, M. y West, T. (1989). Notas para un modelo de docencia. En V. Arredondo y Á. Díaz-Barriga, *Formación pedagógica de profesores universitarios: teorías y experiencias en México* (pp. 19-45). México: UNAM.
- Aula virtual. Un nuevo espacio para el aprendizaje (2013). Ventaja del uso de Prezi en las aulas. En BBC Active. Using Prezi In Education. Recuperado de <http://aula.virtual.ucv.cl/word-press/ventajas-del-uso-de-prezi-en-las-aulas/>
- Aznar, I., Cáceres, P. y Hinojosa, F. (2005). *El impacto de las TIC en la sociedad del milenio: nuevas exigencias de los sistemas educativos ante la alfabetización tecnológica*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero4/Articulos/Formateados/ELIMPACTO.pdf>
- Azninian, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas: Manual para organizar proyectos*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Báez de la Fe, B. (1994). El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (s.v.), 48.
- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Recuperado de Education & Training http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf
- Ballesta, J. (2006). La integración de las TIC en los centros educativos. *Comunicación y Pedagogía*, 40-46.
- Barabási, A.L. (2002). *Linked: The New Science of Networks*. Cambridge: Perseus.
- Barraza Macías, A. (2002). *Constructivismo social: un paradigma en formación*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-222-1->
- Bartolomé, A. (2008). *La docencia virtual en las universidades presenciales*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Recuperado de Ried: <http://ried.utpl.edu.ec/images/pdfs/volumen11/ried%2011-1.pdf>
- Becerril, P., Cárdenas, R., Padilla, L. y Sánchez, M. (2006). *Modelo Educativo unificado de enfermería en México*. México: Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Martí, M., Siufu, G. y Wagenaar, R. (2007a). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. América Latina: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- (2007b). *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>
- BIC-UADY (2009). Programa del Bachillerato con interacción comunitaria. Mérida, Yucatán, México: Dirección General de Desarrollo Académico.
- Blanco, M. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1391/1/TFM-E%201.pdf>
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Revista Bordón*, 2(48), 169-177.
- Borg, W., Gall, M. y Gall, J. (2005). *Educational research: an introduction* (8a. ed.). EUA: Pearson.
- Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de Educación Superior*, 77-100.
- (2005). IV Congreso de formación para el trabajo. *Reflexiones sobre los nuevos escenarios tecnológicos y los nuevos modelos de formación que generan* (pp. 409-420). Madrid: Tornapunta.
- (2004). *Las TIC como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones. Comunicación y Pedagogía*. Recuperado de Grupo de Tecnología Edu-

- cativa: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/biblioviv/agosto05.pdf>
- Carranza, A. (2008). Las perspectivas de los cambios en educación y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución. *Cuadernos de la Educación*, 6(6), 25-37.
- Castaño, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje online. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 51.
- Cea D'Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cebrián, M. (2009). *El impacto de las TIC en los centros educativos. Ejemplos de buenas prácticas*. España: Editorial Síntesis.
- Chadwick, C. (1992). *Tecnología educacional para el docente*. España: Paidós.
- Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2010). Estudiantes universitarios frente al aprendizaje mediado por TIC. Impacto de la propuesta sobre los perfiles motivacionales y las percepciones del curso. Recuperado de *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*: http://www.revistacts.net/files/Portafolio/chiecher_edit.pdf
- Churches, A. (2010). *21st Century Teacher*. Recuperado de Educational Origami: <http://edorigami.wikispaces.com/21st+Century+Teacher>
- _____ (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*. Recuperado de Educational Origami: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy>
- CIFRHS (2000a). *Elementos básicos de currículo-Documento de Trabajo*. México: CIFRHS.
- _____ (2000b). *Guía para la evaluación del diseño curricular de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS)-Documento de Trabajo*. México: CIFRHS.
- _____ (2000c). *Lineamientos para la utilización de campos clínicos y áreas de atención a la salud para actividades educativas de enfermería-Documento de Trabajo*. México: CIFRHS.
- _____ (2000d). *Normas operativas en materia de campos clínicos-Documento de Trabajo*. México: CIFRHS.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T. y Mariana Miras, J. O. (2001). *El constructivismo en el aula* (pp. 47-63). Barcelona: Editorial Grao.
- Comace (2008). *Instrumento de autoevaluación SNAE-08*. México: Consejo Mexicano para la Acreditación y Certificación de Enfermería.
- _____ (2004). *Instrumento de autoevaluación SNAE-03*. México: Consejo Mexicano para la Acreditación y Certificación de Enfermería.
- Conacyt (2013). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Obtenido de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología <http://www.conacyt.gob.mx/FormacionCapitalHumano/Paginas/PosgradosCalidad.aspx>
- _____ (2003). *Situación de la ciencia y la tecnología en las universidades públicas de los estados. Propuestas y recomendaciones*. México: ANUIES.
- Consejo para Acreditación de la Educación Superior (s.f.). *Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior*. Recuperado de http://www.copaes.org.mx/documentos/Documentos/3_Marco_general.pdf
- Cookson, P. (2003a). *Elementos de diseño instruccional para el aprendizaje significativo en la educación a distancia*. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/TecnologiaEducativaG12/Modulo_03/PDF/ESTE-M03T04I03.pdf
- _____ (2003b). *Introducción al diseño de instrucción para cursos en línea*. Recuperado de http://www.upeace.net/student_pages/display_unit_contents
- Cooperberg, A. (s.f.). *Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/3/cooperberg1.pdf>
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas (2011). *Manual de Gestión de Calidad*. Secretaría de Educación Pública. México: CGUT.
- _____ (2008). *Modelo Educativo de las Universidades Tecnológicas*. Recuperado de Coordinación Académica: <http://cgut.sep.gob.mx/Areas/CoordAcademica/FSUTcgut.pdf>
- Council on Collegiate Education for Nursing (2003). *Nursing Educator Competencies*. Recuperado de http://www.sreb.org/programs/Nursing/publications/Nurse_Competencies.pdf
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. EUA: Sage.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cuevas, O., García, R. y Cruz, I. (2008). Evaluación del impacto de una plataforma para la gestión del aprendizaje utilizada en cursos presenciales en el Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39).
- Daly, C., Pachler, N. y Pelletier, C. (2009). *Continuing Professional Development in ICT for teachers: A literature review*. Recuperado de Institute of Education. University of London <http://eprints.ioe.ac.uk/3183/1/Daly2009CPDandICTforteachersprojectreport1.pdf>
- Danhke, G. (1989). Investigación y comunicación. En dg Fernández-Collado, *La comunicación humana: ciencia social* (pp. 385-454). México: McGraw-Hill.
- Delgado, Arrieta y Riveros (2009). *Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización*. Recuperado de Hevila <http://132.248.9.34/hevila/OmniaMaracaibo/2009vol15/no3/4.pdf>
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología y Educación (2012). *¿Qué es un proyecto de innovación tecnológico?* Recuperado de Colciencia <http://www.colciencias.gov.co/faq/qu-es-un-proyecto-de-innovacion-tecnologica>
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1).
- _____ (2010). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. y Morales, L. (2009). *Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua*. Recuperado de <http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/47-48/1-25.pdf>

- Dirección General de Profesiones (2001). *Progresión XX-XXI de las profesiones: enfermería*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Domingo, M. y Marqués, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Revista Comunicar*, 169-175.
- Domínguez, G. y Llorente, M. (2009). La educación social y la Web 2.0: Nuevos espacios de innovación e interacción social en el espacio europeo de educación superior. *Píxel-Bot. Revista de Medios y Educación*, 105-114.
- Domínguez, J. y Canto, P. (2012). Uso de las TIC en profesores de educación básica, condición necesaria mas no suficiente para su integración en el aula. En Arboleda, A. (Ed.). *Competencias, valores y enseñanza de las Ciencias*, 79-101 (7).
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1974). *Para leer al Pato Donald*. México: Siglo XXI.
- Druker, P. (1992). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. Nueva York: Harper & Row.
- Duart, Joseph y Sagrá, Albert (comp.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, España: Ediciones de la Universidad Oberta de Catalunya.
- Dutton Ewbank, A., Foulgen, T. S. y Carter, H. L. (2010). Red Bull, Starbucks, and the Changing Face of Teacher Education. *Kappan Magazine*, 25-28.
- Egresados, P. I. (2012). *Reporte de egresados de la licenciatura en Enfermería*. México: UADY.
- Elizondo, A., Paredes, F. y Prieto, A. (2006). Enciclomedia. Un programa a debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 209-224.
- Enríquez, J., García Cabrero, B. y Alvarado García, F. (2010). Identificación de necesidades de formación docente en el uso pedagógico de Enciclomedia. *Sinéctica* (34), 2-16.
- Ericson, B. (2013). *Barbara Ericson Profile*. Recuperado de Georgia Tech, College Computing: <http://www.cc.gatech.edu/people/barbara-ericson>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 30-57 30-58.
- Facultad de Educación (2012). Proyecto de la DES. *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*. Mérida, Yucatán.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008a). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-123.
- _____ (2008b). Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en países iberoamericanos. Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias. En *Perspectivas en políticas públicas* (Vol. 1, pp. 131-163). Belo Horizonte: Universidad del Estado de Mina Gerais.
- Flanders, N. (1960). *Teachers influence, pupil attitudes and achievement*. Minnesota University: ERIC.
- Flick, U. (2007). *The Sage Qualitative Research Kit Collection*, Eight Volume Set. Estados Unidos: Sage Publications Ltd.
- Fonseca, C. (2005). *Educación, tecnologías digitales y poblaciones vulnerables: Una aproximación a la realidad de América Latina y el Caribe*. Documento preparado para la Consulta Regional del Programa Pan Américas IDRC. Recuperado de International Development Research Centre http://web.idrc.ca/uploads/user-S/117776589014_Paper_TIC_EDU_Fonseca_FOD.pdf
- Franco, B. y Campos, E. (2005). Significado de la enseñanza del proceso de enfermería para el docente. Universidad de Sao Paulo, Brasil, *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 13(6). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n6/v13n6a03.pdf>
- Friedhoff, J. (2008). Reflecting on the affordances and constraints of technologies and their impact on pedagogical goals. *Journal of Computing in Teacher Education*, 117-122.
- Friss de Kereki, I. (2008). Scratch: Applications in Computer Science 1. *Frontiers in Education Conference* (pp. T3B-7-T3B-11). Saratoga Springs: IEEE.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: College Press.
- Fundación Omar Dengo (2011). *Robótica educativa*. Recuperado de Fundación Omar Dengo <http://www.fod.ac.cr/robotica/>
- Gagné, R. (1986). *Instructional Technology Foundations*. Nueva York, EUA: Laurence Erlbaum.
- _____ (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Sahara.
- Gall, M., Gall, J. y Borg, W. (2006). *Educational Research: An Introduction*. EUA: Pearson.
- García Aretio, L. (2013). De dónde venimos y hacia dónde vamos. En *Educación a distancia*. Recuperado de Contextos Universitarios http://www.youtube.com/watch?v=J_A2wp7_5Z8
- García, J. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. España: Praxis.
- Gibbs, A. (1997). *Focus Groups*. Recuperado de University of Surrey: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Gil, M. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles Educativos*. Redalyc, XXVI (104).
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.
- González, T. (1987). *El papel del profesor en los procesos de cambio educativo*. España: Universidad de Murcia.
- González, T. y Rodríguez, M. (2010). El valor añadido de las buenas prácticas con TIC en los centros educativos en teoría de la educación. *Educación y cultura en la sociedad de la información*, 1(11), 262-282.
- Guzmán, T., García, M., Espuny, C. y Chaparro, R. (2011). *Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa*. Recuperado de Red de Revistas Científicas de América Latina y del Caribe, España y Portugal <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822701001>
- Harris, J., Mishra, O. y Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 393-416.
- Havelock, R. y Zlotolow, S. (1995). *The change agent's guide*. Nueva Jersey: Educational Technology Publications.
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (27).

- Hernández, L. y Muñoz, L. (2012). Usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un proceso formal de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica. *Zona Próxima* (16), 2-13.
- Hernández, M. y Legorreta, B. (s.f.). *Manual del docente de educación a distancia*. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/curso_formador/LECT56.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.) México: McGraw-Hill.
- Herrera, N. (2009). Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo. *Reencuentro* (55), 84-85.
- Heward, W. y Orlansky, M. (1992). *Exceptional children* (4a. ed). Canadá: Millian.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J. Escudero, *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Institute for personal robots in education. (2008). *Resources*. Recuperado de Ipre: <http://www.roboteducation.org/resources.html>
- Irving, W. y Jacoby, H. (2009). *La filosofía de House*. Mexico: Selector.
- ISTE (2013). *National Educational Technology Standards*. Recuperado de www.iste.org
- Jaramillo, P., Castañeda, P. y Pimienta, M. (2009). *Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar*. Educación y Educadores (Vol. 12, No. 2). Colombia: Universidad de la Sabana.
- Jiménez González, A., Madera Pacheco, J. y Real Carranza, M. (2007). *La práctica docente de los profesores con perfil Promep desde la perspectiva de los estudiantes*. Recuperado de <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/01-04/6.pdf>
- Jiménez Moreno, J. A. (2008). Cuatro modelos de evaluación de la docencia. *Revista Electrónica de Psicología Científica*.
- Johnson, S. (2006). *Sistemas emergentes o qué tienen en común hormigas, neuronas, ciudades y software*. Madrid: Turner.
- Johnson, Spencer; Johnson, Constance. (2006). *El profesor al minuto*. México: Debolsillo.
- Juan Herrero, J. y otros. (2007). *Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario* (Vol. 1). Redes de investigación docente: Espacio Europeo de Educación Superior.
- Kalb, K. A. (2008). Core competencies of nurse educators: inspiring excellence in nurse educator practice. *Nursing Education Perspectives*, 29(4), 217-219.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior*. España: Narcea.
- Kulik, J. (1994). Meta-analytic studies of findings on computer-based instruction. En E. Baker y H. O'Neil, *Technology Assessment in education and training*. Hillsdale, Nueva Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum.
- Lee, M. y McLoughlin, C. (2010). *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Australia: Australian Catholic University.
- Lego (2011). *Lego Education WeDo*. Recuperado de Lego Education: <https://education.lego.com/en-gb/preschool-and-school/lower-primary/7plus-education-wedo>
- Leonard, E. C. y Hilgert, R. L. (2004). *Supervision. Concepts and practices of management*. South Western: Thomson.
- Litwin, E. (2009). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 52-59.
- Llorente, M. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación* (31), 121-130.
- López, P. (2012). Aprendizaje con robótica, algunas experiencias. *Educación*, 37(1), 43-63.
- Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. *Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Bogotá: ANUIES.
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Macías, A. (2009). La RIEMS un fracaso anunciado. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 12(6), 13-34.
- Mager, R. (1984). *Preparing instructional objectives*. (2a. ed.). Belmont, EUA: David S. Lake.
- Malan, D. y Leiter, H. (2007). Scratch for Budding Computer Scientists. *ACM SIGCSE Bulletin*, 39(1), 223-227.
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. *Revista de Investigación*, 3, Ciencias.
- Marshall, C. y Rossman, G. (2005). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Martí, J. (2011). *Recomendaciones para el docente del siglo XXI*. Obtenido de Xarxatic: <http://www.xarxatic.com/recomendaciones-para-el-docente-del-siglo-xxi/>
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. *Cuadernos de Educación* (33), 94. Barcelona: Hors-ICE/UB.
- Mateo, J.; Escudero Escorza, T.; De Miguel, F.; Mora, J. G. y Rodríguez Espinar, S. (1996). La evaluación del profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa* (14), 73-93.
- McLoughlin, C. y Lee, M. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 10-27.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. España: Pearson Educación.
- (2001). *Research in Education. A conceptual introduction*. Nueva Jersey, EUA: Longman.
- Melaré, D. (2007). *Tecnologías de la inteligencia. Gestión de la competencia pedagógica virtual*. Madrid, España: Popular.
- MEFI (2013). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Méndez, L. (2010). Educación basada en competencias. Análisis de los factores de aceptación y rechazo. *Memorias del Primer Congreso Interamericano de Ciencias de la Educación*. Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Méndez, Z. (1995). *Aprendizaje y cognición*. San José, Costa Rica: Editorial Euned.

- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (s.v.) (6), 18-30.
- Molina, S. I. (2010). Integrando actividades de gestión de la información en Educación Superior: una experiencia en informática educativa. *Contextos educativos: Revista de Educación*, (13), 175-188.
- Moreno, J. (2009). La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4-10.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. EUA: Sage Publications Ltd.
- Navarro, A. (2011). Formación de agenda en la transición del programa Enciclomedia hacia habilidades digitales para todos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 699-723.
- Navarro, R. y Guerra, C. (2010). *Recursos didácticos para la educación a distancia: hacia la contribución de la realidad aumentada*. Recuperado de http://www.concyteg.gob.mx/ideas-Concyteg/Archivos/61052010_RECURSOS_DIDACTICOS_EDUCACION_A_DISTANCIA.pdf
- OCDE (2011). *PISA 2009 at a Glance*. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-at-a-glance-2010_9789264095298-en
- Ojeda, G. (2006). *Análisis de tecnologías convergentes de información y comunicaciones en el ámbito educativo. Serie Informes*. Recuperado del Ministerio de Educación y Ciencia <http://ares.cnice.mec.es/informes/09/documentos/creditos.htm>
- Olivas, J. A. (2011). Sistemas de recuperación de información. En J. A. Olivas, *Búsqueda eficaz de información en la web*, p. 13. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de la Plata.
- P21 (2009). *Framework for 21st Century Learning*. Recuperado de Partnership for 21st Century Skills: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Palomar, M. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TIC en la docencia. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* (45).
- Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Pariente, A. (2005). Hacia una auténtica integración curricular de las tecnologías de la información y comunicación. Recuperado de *Revista Iberoamericana de educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/1055.htm>
- Peón, C. (1999). Criterios y procedimientos utilizados para la evaluación institucional universitaria utilizados por la CONEAU en los casos de las Universidades Nacionales de: San Juan, Luján, Santiago del Estero, Litoral, Patagonia y Tucumán. Documento preliminar. Buenos Aires, Argentina: CONEAU.
- Pittí, K., Curto, D. y Moreno, V. (2010). Experiencias constructoras con robótica educativa en el centro internacional de tecnologías avanzadas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(2), 320-329.
- Polanco, M. R. (2000). *Roles docentes y criterios para evaluar al profesor frente a grupo en la Facultad de Enfermería de la UADY*. México: UADY.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. España: Narcea.
- Quintana, J. (2013). *El maestro del siglo XXI*. Obtenido de La Nube en Blackboard: <http://bblanube.blogspot.mx/2013/02/el-maestro-del-sxxi.html>
- Quintanilla, M. A. (1998). El reto de la calidad en las universidades. En J. Porta y M. Lladanosa, *La universidad en el cambio de siglo* (p. 80). Madrid: Alianza.
- Quiñonez, S. (2008). Diseño, implementación y evaluación de un curso con modalidad de aprendizaje combinado (*Blended learning*). Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Redecker, C.; Ala-Mutka, K.; Bacigalupo, M., Ferrari, A. y Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The impact of Web 2.0. Innovations on Education and Training in Europe*. Obtenido de JRC: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf>
- Reglamento del personal académico de la UADY* (2013). Recuperado de <http://www.abogadogeneral.uady.mx/documentos/2%20RPA.pdf>
- Reig, D. (2008). *Últimas tendencias en la red*. Recuperado de BITS: http://bits.ciberespiral.org/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=45.html
- Renzulli, J. (2000). *El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. En Benito, M. Y. España: Amarú.
- Resnick, M. (2009). Scratch: Programming for All. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- Ricco, G. (2000). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Buenos Aires, Argentina: Consejo de Universidades de Argentina.
- Roboeducativa (2012). Robótica Educativa. Recuperado de Robótica Educativa: <http://roboticaeducativa.com.mx/>
- Rodríguez, E. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación* (331), 67-99.
- Rodríguez, L. (2011). *Plan de estudios 2011. México*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf>
- Rodríguez, L. y Gutiérrez L. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rodríguez, U. (2009). Diplomado de Habilidades Gerenciales. (N., Gerardo, entrevistador)
- Romero, E. (2012). Lego WeDo: Robotics in Elementary School. *II Super Technologic Saturday* (80-89). San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Ronco, E. y Lladó, E. (2001). *Aprender a gestionar el cambio*. España: Paidós.
- Ruano, C. (2002). Reforma educativa en sistemas administrativos premodernas: el caso de Guatemala. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Rubio, E. (2009). Nuevo rol y paradigmas de aprendizaje en una sociedad global en red y compleja: la era del conocimiento y del aprendizaje. *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 41-62.
- Rudduck, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En J. Angulo y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum* (385-393). España: Aljibe.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. *Memorias del IV Colo-*

- quio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM/IISUE/RIED.
- _____ (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria (4-15). México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM - Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED).
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2000). *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 51-60.
- Ruiz-Velasco, E. (2007). *Educatrónica. Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- _____ (2003). *Exploración y comunicación a través de la informática*. México: Editorial Iberoamericana.
- _____ (2002). *Robótica pedagógica. Iniciación, construcción y proyectos*. México: Editorial Iberoamericana.
- _____ (2002). *Robótica Pedagógica*. México: Editorial Iberoamericana.
- _____ (2000). Propuesta de un modelo para el desarrollo de habilidades cognitivas. *Computación en la educación* (1), 45-50.
- _____ (1998). *Robótica pedagógica*. México: Editorial Iberoamericana.
- _____ (1991). *Robótica Pedagógica. Memorias de la 3a. Conferencia Internacional*. México: UNAM.
- _____ (1989). *Un robot pédagogique pour l'apprentissage de concepts informatiques*. Facultad de Estudios Superiores. Universidad de Montreal. Universidad de Montreal.
- Sabariego, M., Dorio, I. y Massot, M. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bizquera, *Metodología de la investigación educativa* (276-366). España: La Muralla.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Recuperado de Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sánchez, P. (2007). Autoevaluación del modelo académico de la Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60414103.pdf>
- _____ (2006). Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del estado de Yucatán. Reporte final. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Fondo Mixto: Yuc-2004-C03-0013 .
- Sánchez, P., Cantón, M. y Sevilla, D. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- Sarmiento, M. (2007). La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente. Universitat Rovira I Virgili.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- School of Computer Science. (2001). *The Office of Robotics Education at CMU*. Recuperado de Carnegie Mellon University <http://www.cs.cmu.edu/~roboed/>
- Secretaría de Gobernación (2009). Gobierno del Estado de Yucatán. Recuperado de Segob <http://www.yucatan.gob.mx/>
- _____ (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Segob.
- Secretaría de Salud (2013). *Lineamiento general para la documentación y evaluación de la implementación de los planes de cuidados de enfermería*. Recuperado de http://www.salud.gob.mx/unidades/cie/cms_cpe/solicitudes.php?id_fn=_download&_fid=260
- _____ (2005). *Perfiles de Enfermería*. Subsecretaría de Innovación y Calidad: México. Recuperado de http://www.salud.gob.mx/unidades/cie/cms_cpe/descargas/cod_perfiles_libr.pdf
- SEP (1996). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. Recuperado del Programa de Mejoramiento del Profesorado http://promep.sep.gob.mx/temporales%5COTR_11_511_S_027_36_10.pdf
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. EUA: Harvard Educational Review.
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de un saber pedagógico e identidad profesional. *Revista de Calidad en la Educación* (s.v.) 30(50-62).
- Soto, T. (2003). Sobredotación: Contextualización y experiencias pedagógicas en España: Psicología de educación para padres y profesionales. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep Bol4391004>
- Souto, M. (1996). Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente. *Revista Iglú* 11(18).
- STEM (2012). *About*. Recuperado de Science, Technology, Engineering, Mathematics Education Coalition: <http://www.stemedcoalition.org/contact-us-2/>
- Suárez, F. (2010). *Aprendizaje del francés apoyado en las herramientas web*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán.
- Suárez, J.; Almerich, G.; Díaz, I. y Fernández, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 293-309.
- Suárez, J.; Almerich, G.; Gargallo, B. y Aliaga, F. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos analíticos de políticas educativas* (1-34).
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Página de la Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf
- Subsecretaría de Educación Superior (2000). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*. Recuperado de Programa Integral de Fortalecimiento Institucional <http://pifi.sep.gob.mx/>
- Taylor, P. y Maor, D. (2000). *Assessing the efficacy of online teaching with the Constructivist On-Line Learning Environment Survey*. Perth, Estados Unidos: Curtin University of Technology.
- _____ (2000). The Constructivist On-Line Learning Environment Survey (COLLES). Recuperado de [Surveylearning.com](http://surveylearning.com): <http://surveylearning.moodle.com/colles/>

- Tejeda, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. España: Aljibe.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa* (21).
- Tejedor, F. J. y García Valcárcel, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria, en el marco de la evaluación institucional, desde la perspectiva del alumno. Salamanca: Cuadernos IUCE-Universidad de Salamanca.
- Tello, Edgar (2008). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México*. Recuperado de Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.html>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (digital). México: Pearson.
- Torres, Á. y García, O. (s.f.). *El reto de los profesores universitarios frente a las redes electrónicas de investigación. Un estudio de caso*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at04/PRE1178943597.pdf>
- Treffinger, D. (2008). *Preparing creative and critical thinkers*. Sarasota, Florida: Educational Leadership.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2013). *Informe de actividades de la Universidad en 2012*. Obtenido de Universidad Autónoma de Yucatán: http://www.transparencia.uady.mx/informes/informe_ejecutivo2012.pdf
- _____ (2013). *Informe Anual de Actividades 2013*. Recuperado de <http://www.uady.mx/pdfs/informe-ejecutivo-gestion2013-opt.pdf>
- _____ (2012). Proyecto de Construcción de la Facultad de Educación. *Plan Maestro de Construcciones (documento no público)*. Mérida, Yucatán, México: UADY.
- _____ (2012). *Dirección General de Desarrollo Académico*. Recuperado de Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI): <http://www.dgda.uady.mx/noticia4.php>
- _____ (2012). Modelo Educativo para la formación Integral. Mérida, Yucatán, México: Dirección General de Desarrollo Académico.
- _____ (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. México: UADY.
- _____ (diciembre de 2010). *Informe de la gestión 2007-2010*. Obtenido de Universidad Autónoma de Yucatán: <http://www.uady.mx/pdfs/Informe-UADY-2007-2010-opt.pdf>
- _____ (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020*. Recuperado de <http://www.pdi.uady.mx/docs/pdi.pdf>
- _____ (1993). *Reglamento del personal académico de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Recuperado de <http://www.consejo.uady.mx/pdf/REGLAMENTODELPERSONALACADEMICO.pdf>
- Uribe, A. (2008). *Diseño e implementación y evaluación de una propuesta formativa en alfabetización informacional mediante un ambiente virtual de aprendizaje a nivel universitario: caso Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquía*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/14638/1/PonenciaINFOCUBA.AlejandroUribeTirado.pdf>
- Vain, P. (1998). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. *Documentos de trabajo* (15-33). Buenos Aires, Argentina: CONEAU.
- Valdés, A., Angulo, A., Urías, M., García, R. y Mortis, S. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 212-223.
- Valdés, A., Arreola, C., Angulo, J., Martínez, E. y García, R. (2011). Actitudes de docentes de educación básica hacia las TIC. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 379-392.
- Valdés, H. (2000). Evaluación del desempeño docente. *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente* (6-17). México.
- Valdivieso, T. (2010). Uso de TIC en la práctica docente de los maestros de educación básica y bachillerato de la ciudad de Loja. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 33(1-13).
- Van, J. (1991). *Aspects of New Media*. Holanda: Houten.
- Vélez, E., González, A., Hernández, F., Rodríguez P. y Matesanz, M. (2012). Seguimiento y evaluación de las prácticas clínicas tuteladas con ayuda de la plataforma Moodle. Experiencia piloto y propuesta de mejora. *Revista de Enfermería Global* (86-101).
- Vivet, M. y Nonnon, P. (1989). *Actes du Premier Congrès Franco-phoné de Robotique Pédagogique*. París, Francia: Université Du Maine.
- Vivet, P. y Nonnon, P. (1990). *Robotique Pédagogique Les Actes du Iie Congrès International*. Montreal, Canada: Université de Montreal.
- Volman, M. y Van Eck, E. (2001). Gender Equity and Information Technology in Education: The Second Decade. *Review of Educational Research*, 71(4), 613-634.
- Waldegg, G. (2002). Los retos de la educación del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 181-189.
- White, N. (2007). *Over our shoulders. Peer learning practices*. Recuperado de Learn Online en <http://learnonline.wordpress.com/2007/08/28/10min-lectures-nancy-white-looking-over-our-shoulders/>
- Zabalza, M. Á. (2011). La formación práctica de estudiantes Universitarios: Practicum. (M. d. Educación, Ed.) *Revista de Educación* (354) 21-41.
- _____ (2007a). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo*. España: Narcea.
- _____ (2007b). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. España: Narcea.
- Zapata, M. (1999). Criterios para la evaluación de roles docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán. *Tesis de Maestría en Educación Superior*. Mérida, Yucatán: UADY.
- Zibas, D. (1997). La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina, ¿un juego de espejos rotos? *Revista Iberoamericana de Educación*, monográfico (15).
- Ziegler, A. P. (2012). Towards a systemic theory of giftedness. *High Ability Studies*, 23 (en prensa).