

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



**Validación de los instrumentos de evaluación docente
en la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia
de la Universidad de San Carlos de Guatemala**

Sandra Armas Bonilla de Vargas

Guatemala

2002



**Validación de los instrumentos de evaluación docente en la Facultad de
Ciencias Química y Farmacia de la Universidad de San Carlos
de Guatemala**

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

**Validación de los instrumentos de evaluación docente en la Facultad de
Ciencias Química y Farmacia de la Universidad de San Carlos
de Guatemala**

**BIBLIOTECA
DE LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

**Trabajo de graduación presentado para optar
el grado académico de
Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa**

Sandra Armas Bonilla de Vargas

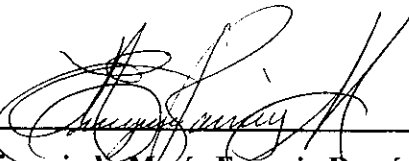
**Guatemala
2002**

Vo.Bo.:

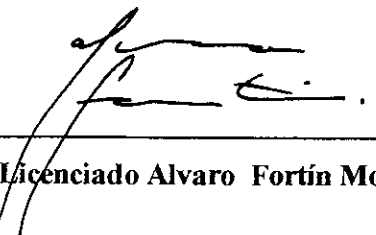
F) 

Licenciado Fernando Rubio.
Asesor

Tribunal:

F) 

Licenciada María Eugenia Ramírez.

F) 

Licenciado Alvaro Fortín Morales.

F) 

Licenciado Fernando Rubio

Fecha de aprobación: 20 de noviembre 2002

DEDICATORIA

“A Dios

A mi Padre: Marcelino Armas Guzmán. Q.E.P.D.

A mi Madre: Dora Bonilla de Armas.

A mi Esposo: Erick Armando Vargas Sierra.

A mis hijas: Marcela, Ana Lucía Y María José.

A mis hermanos y sobrinos. ”

CONTENIDO

	RESUMEN	IX
I	INTRODUCCIÓN	2
II	DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	3
III	MARCO CONCEPTUAL	5
	A. Sistema de evaluación	5
	B. Validez	11
	C. Confiabilidad de los instrumentos de evaluación.	15
	D. Evaluación del docente	19
	E. Marco contextual y breve historia de evaluación docente en la USAC	21
	F. Modelo de evaluación según Chhávez Zepeda	25
IV.	PROPUESTA DEL MODELO	26
	A. Definición del modelo	26
	B. Informantes	26
	C. Facetas del profesor a evaluar	27
	D. Aspectos a evaluar	27
	E. Escala de calificación	28
	F. Elementos de contraste	28
	G. Alternativas de decisión	28
	H. Aplicación de los instrumentos diseñados	29
	I. Interpretación de resultados	32
	J. Conclusiones	35
	K. Recomendaciones	35
V.	BIBLIOGRAFÍA	37
VI	APÉNDICE A	40

RESUMEN

El trabajo que se presenta a continuación es el Modelo de Evaluación de Docentes y la Validación de los Instrumentos en la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). La población estudiada para determinar la validez de los instrumentos mencionados está constituida por profesores y alumnos de la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia de la USAC.

El Estatuto de la Carrera Docente de la USAC, parte académica (ECUPA) indica que la evaluación del profesor universitario será un proceso sistemático, continuo e integrado que valorará las actividades del profesor universitario con el objeto de corregir posibles deficiencias e impulsar el desarrollo y perfeccionamiento de su función académica. En el artículo 66 menciona que los procedimientos generales de evaluación incluyendo los instrumentos, serán determinados por las comisiones de evaluación de cada Unidad Académica, con la asesoría y dictamen favorable del Consejo de Evaluación, Promoción y Desarrollo del Profesor Universitario y aprobados por la autoridad correspondiente de la Unidad Académica.

Tomando en cuenta lo anterior y el hecho de que a partir de 1998 la Evaluación de Promociones corre peligro al utilizar instrumentos no autorizados, la Comisión de Evaluación Docentes de la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia con la asesoría de la Oficina Técnica de Evaluación Docente (OTEP) organizó una serie de actividades en las que participaron representantes del Sector Docente de las diferentes áreas: Docencia, Investigación, Servicio, Administración y Sector Estudiantil, para elaborar sus instrumentos de evaluación. Previo a que estos instrumentos entren en vigencia, exige la validación de cada uno de ellos. Los instrumentos utilizados constan de tres áreas: que son aspecto didáctico y pedagógico con 27 preguntas, aspecto psicosocial con 25, y aspecto profesional con 9. En total 61 preguntas que se responden en una escala ascendente de 0 a 4. Se adaptó un instrumento por cada grupo de informantes.

En los tres instrumentos se obtuvo alta confiabilidad ya que el coeficiente alfa, a eliminar en cada una de las preguntas, demostró ser menor al total de la boleta en cada caso.

Al establecer las correlaciones para determinar la validez concurrente, se agruparon las boletas de acuerdo al tipo de evaluación, dándole, entonces, ese nombre a cada uno de los grupos, a saber: Alumno, jefe y autoevaluación. Al hacer el respectivo análisis se encontró que la correlación de las respuestas entre los grupos denominados “alumno” y “jefe”, entre los grupo “jefe” y “autoevaluación”, y entre “autoevaluación” y “alumno”, evidenciaron correlación baja. Lo cual refleja que no hay acuerdo entre las diferentes instancias de evaluación aplicando el mismo instrumento, lo que significa que los instrumentos carecen de esta validez.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente la evaluación tiene una amplia aplicación. No sólo el hecho de evaluar en sí, sino referirse y escribir acerca de ella. Se crean Centros Oficiales y Agencias Privadas de Evaluación, se realizan cursos especializados, se promulgan leyes que la regulan, se publican informes, entre otros. Esto supone un riesgo, porque realizar evaluaciones o referirse a la evaluación, no son fines en sí mismos. Lo fundamental no es realizar evaluación, ni siquiera realizarla bien. Lo fundamental es; conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber qué se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de qué estará.

Nadie cambia en una institución educativa si la mente y el corazón de los profesores no cambia. Ellos, los maestros, son quienes en última instancia; deciden o determinan lo que le acontece a los alumnos (Rugarcía, 1994). El papel del docente dentro del proceso educativo es muy importante y por lo mismo, la evaluación de la Tarea Docente permite crear mecanismos para modificar y mejorar aspectos de su desempeño.

La validación que se utiliza para evaluar la labor de los profesores universitarios representa una tarea de gran seriedad. Con el interés de proveer respuestas en este sentido, en la

Universidad de San Carlos de Guatemala, el Estatuto de la Carrera Docente Parte Académica indica; que la evaluación del profesor universitario será un proceso sistemático, continuo e integrado que valorará las actividades del profesor universitario con el objeto de corregir posibles deficiencias e impulsar el desarrollo y perfeccionamiento de su función académica.

Es necesario que los actores inmersos en el proceso estudiado, estén conscientes del giro que ha tomado la evaluación del docente, para poder rectificar tomando en cuenta aspectos conceptuales y no solamente metodológicos. Es necesario comprender que cualquier modelo de evaluación tiene un fundamento teórico orientado a definir un proceso exhaustivo de indagación acerca de la Práctica Docente, que permita formular un juicio riguroso acerca de la misma.

Para una mejor evaluación de la función docente, es necesario contar con instrumentos que posean las cualidades de validez y confiabilidad. El presente trabajo de

tésis, es un Informe de Validación de los Instrumentos que servirán para evaluar al profesor universitario en función de docencia en la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC)

Los Instrumentos de Evaluación Docente se fundamentaron en el modelo propuesto por Juan José Chávez Zepeda (1985), para el que se definieron las facetas, el marco general, las frases configurativas, los perfiles y verbalización de los mismos (vid. propuesta del modelo, página 29).

II. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

A. Definición del Problema

Con la Evaluación Docente se puede pretender cubrir objetivos tan variados y dispersos como simplemente obtener datos para realizar una investigación, o para tomar decisiones sobre la promoción del profesorado, o cómo mejorar la tarea y labor docente de los profesionales de un centro.

Es importante resaltar, que los instrumentos actuales no cumplen lo preceptuado por los artículos 16,17, y 18 del Reglamento de Evaluación y Promoción del Profesor Universitario. (1991: 15-16) Siendo el docente el sujeto a evaluar, es indispensable que cuente con los medios necesarios para mejorar su calidad y cumplir en forma eficiente sus funciones. Es por eso que se ha llevado a cabo la elaboración de nuevos instrumentos, los cuales se espera tengan plena validez y confiabilidad para evaluar al profesor universitario.

B. Justificación del Problema

La adopción de medidas para evaluar los cursos y el desempeño de los profesores universitarios tiene importancia pedagógica al ofrecer la oportunidad de consultar a los estudiantes, como partícipes y destinatarios del proceso de enseñanza aprendizaje, sobre aspectos potencialmente mejorables de la docencia superior.

La evaluación docente es imprescindible para mantener o mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Permite el desenvolvimiento y desarrollo personal del docente, el mejor funcionamiento del proceso educativo y los administradores pueden obtener datos objetivos para la toma de decisión. Vista de esta manera, la evaluación es un medio que sirve al proceso educativo. Cuando se utiliza con fines diferentes, puede desvirtuar el proceso mismo. Es necesario que los actores involucrados en el proceso estudiado sean conscientes del giro que ha tomado la evaluación del docente, para rectificar cuando sea necesario, tomando en cuenta los aspectos conceptuales y los metodológicos.

Para una mejor evaluación de función docente, es necesario contar con un sistema de evaluación, con instrumentos válidos y confiables. El presente modelo de trabajo profesional propone un sistema de evaluación con instrumentos validados, que evaluarán al profesor universitario en función de docencia en la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Se tiene el

propósito de que la información obtenida y los resultados de la medición sean válidos y confiables para que el sistema de evaluación permita el desarrollo profesional y personal de los docentes evaluados.

C. Alcances

El principal alcance del presente modelo de trabajo profesional radica en la formulación de un sistema de evaluación docente. Un grupo de instrumentos que no sólo evalúen a los profesores, sino que permita relacionar la información para obtener la correcta evaluación y calificación de su desempeño como tales.

Otro alcance significativo del modelo, lo constituye la opinión emitida por diferentes informantes acerca del desempeño docente. En primer lugar, se solicita la opinión de los estudiantes, quienes reciben directamente la acción de sus profesores. En segundo lugar, la autoevaluación, mediante la cual los docentes ofrecen su propia opinión sobre el desempeño que tuvieron a lo largo del curso sujeto de evaluación. Finalmente, la opinión de los supervisores o jefes inmediatos, quienes pueden evaluar desde su propia perspectiva el desempeño de los profesionales a su cargo.

D. Límites

Las principales limitaciones del modelo propuesto, recaen en tres aspectos:

1. Este modelo solamente se aplica a la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia de la USAC. Debido a que el sistema de evaluación y sus instrumentos fueron diseñados para los docentes de esa unidad académica, su aplicación en otras facultades tendría que estar precedida de un nuevo estudio piloto y una revisión de los instrumentos.
2. El momento en que se aplicó el instrumento no fue el más apropiado debido a que estaba finalizando el semestre y no hubo oportunidad de ampliar la muestra.
3. La escasa participación en el estudio piloto por parte de supervisores o jefes inmediatos de los docentes, quienes por su escaso número en esta unidad académica sólo permitieron una aplicación inicial y un análisis de confiabilidad de los instrumentos incluidos en el modelo de evaluación docente.

III. MARCO CONCEPTUAL

El presente capítulo contiene el marco conceptual sobre el cual se elaboró el modelo de trabajo profesional y el estudio piloto de sus instrumentos.

A. Sistemas de Evaluación

Recientemente se ha hecho especial énfasis en la Construcción y Operacionalización de Sistemas de Evaluación Educativos en General y de Docentes en particular. Rodríguez (1997) indica que probablemente, la financiación de los centros educativos superiores no podrá ser organizada de acuerdo con el criterio de equidad, sino con el de satisfacción de ciertos niveles de rendimiento, acoplándose a la lógica de mercado laboral y profesional. Concretamente, Boyd & Kerchner en Rodríguez (1997) indicaron:

«Irónicamente, para imponer la excelencia ha tenido que organizarse un sistema de evaluación en función de pruebas estandarizadas que permiten comparar los logros en el rendimiento, aumentando el control centralizado (Boyd & Kerchner, 1988). De modo que para lograr la diversificación se han contravenido los presupuestos de esta ideología. Esta forma de proceder ha afectado directamente al personal de la administración educativa y al profesorado que se ha visto sometido de igual modo al control evaluativo. La explicación reside en la combinación de la ideología de mercado que sustenta la idea de la Libre Elección y las soluciones burocráticas del control del rendimiento a través del nivel (Kerchner & Boyd, 1988: 99).»

De la Orden (1997), realizó una investigación cuyo objetivo principal fue hacer operativo un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior y de la enseñanza que imparten. Este modelo se basó en los conceptos de eficacia, eficiencia y funcionalidad como dimensiones básicas de la calidad, que se entiende fundamentalmente como coherencia entre los elementos que la definen. Con este fin se seleccionó una institución de educación superior como centro para el estudio piloto del modelo. La institución seleccionada es la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas, que se ha caracterizado por ocuparse de la calidad de las enseñanzas que imparte.

De la Orden (1997) propuso el modelo con las siguientes características:

« La metodología más adecuada se compone de las siguientes fases:

1.-Definición constitutiva del modelo de calidad.

2.-Definición operativa del modelo de calidad.

2.1. Búsqueda de variables de los diferentes sectores del modelo.

- 2.1.1.-Contexto y necesidades
- 2.1.2.- Objetivos de las instituciones de educación superior y de sus enseñanzas
- 2.1.3.- Producto
- 2.1.4.- Procesos
- 2.1.5.- Entrada
- 2.2. Evaluación de la adecuación de las variables propuestas a las características de la E.T.S.I.M.
- 2.3. Construcción y selección de los instrumentos de medida. validación de las medidas.
- 2.4. Recolección de información: Aplicación de las medidas.
 - 2.4.1 Fuentes: profesores (por antigüedad, tipo de contratación, etc.) departamento, alumnos (por cursos, especialidad, rendimiento), directivos.
 - 2.4.2 Momentos: Dependerá de las variables de que se trate.
- 3.- Codificación y análisis de datos.
 - 3.1. Evaluación del modelo.
 - 3.1.1. Estudio descriptivo y valorativo por sectores (A, B, C, D, E) del modelo. Obtención de índices globales para cada uno de los sectores.
 - 3.1.2. Obtención de indicadores: Cruce de índices globales para la obtención de información sobre eficacia (productos objetivos), eficiencia (entradas procesos productos) y funcionalidad (entradas procesos productos objetivos contexto).
 - 3.1.3. Elaboración de perfiles de calidad institucional (nivel de coherencia). Valoración de la institución en cada uno de los indicadores de calidad.
 - 3.1.4. Evaluación de la calidad institucional: Comparación de los niveles obtenidos en los diferentes indicadores de calidad con los criterios de calidad elegidos.
 - 3.1.5. Meta evaluación.
 - 3.2. Validación del modelo.
 - 3.2.1. Estudio exploratorio correlacional: Búsqueda de tendencias.
 - 3.2.2. Estudio confirmatorio: Validez de los índices globales y de los indicadores globales como predictores de calidad. »

Tal como se pudo observar en el modelo propuesto, los profesores tienen un papel importante como informantes y como sujetos básicos en la validación de las medidas propuestas. De cualquier forma, su evaluación está ubicada dentro de un contexto más amplio, dentro de un sistema de evaluación con mayores alcances.

López (2000), indicó que los sistemas educativos de los países desarrollados y en vías de desarrollo están experimentando, en la actualidad, continuas oleadas de reformas estructurales y curriculares para hacer frente a los retos y demandas que plantea la emergente sociedad postmoderna de la información. Sin embargo, las investigaciones y evaluaciones didácticas desarrolladas hasta el momento, han evidenciado que los cambios

educativos que germinan en la práctica universitaria son los que tienen en cuenta y reformulan el conocimiento y la experiencia que ya poseen los docentes. Este saber y saber hacer preexistentes puede interpretarse como ciencia, pero también como arte. López (2000) refirió que:

«Este conocimiento docente tácito se describe a partir de sus elementos constituyentes -creativo, social, rutinario, contextual e ideológico- dentro de un modelo global de conocimiento profesional. Una vez analizados cada uno de los componentes que, a nuestro juicio, conforman el conocimiento empírico, se indican algunas implicaciones que pueden extraerse, desde una perspectiva general, para la formación constructivista del profesorado.»

Específicamente, como parte de los sistemas de evaluación docente, Gacel (2001), con el fin de evaluar la calidad del desempeño docente, determinó el nivel académico de un grupo de alumnos antes y después de una etapa específica de su proceso educativo. Utilizó las puntuaciones obtenidas en exámenes departamentales, las cuales fueron transformadas en el promedio porcentual de aciertos. En cada caso, el promedio de egreso (valor real) se ajustó con el coeficiente beta (valor ajustado) con el fin de controlar el factor ventaja desventaja dependiente del valor inicial del promedio de ingreso de cada grupo. Sólo en 40% de los grupos estudiados se observó aumento significativo en ambos valores, lo que implica un desempeño docente altamente satisfactorio. Estos resultados fundamentan la capacidad discriminatoria de este procedimiento y apoyan su empleo para evaluar la calidad del desempeño docente en las instituciones de educación superior. Dentro de las principales conclusiones de su estudio, Gacel (2000) indicó:

«Por otro lado, aun cuando nuestra propuesta es una alternativa de evaluación que establece una estimación más objetiva que la que ofrecen otros métodos disponibles, y considera el aspecto más directamente relacionado con la calidad de las actividades docentes, consideramos que no es suficiente para juzgar cabalmente el conjunto de esfuerzos educativos que realizan los docentes plenamente identificados y comprometidos con la tarea institucional de mayor relevancia. Por ello, su empleo debe complementarse con aquellos procedimientos que ofrecen información útil sobre otros aspectos relevantes del proceso educativo. Por sus características, esta propuesta parece armonizar satisfactoriamente con la que se fundamenta en la opinión de los alumnos. También consideramos que puede ser eje de un sistema de evaluación docente que considere puntualmente todas las actividades realizadas en favor de la enseñanza (aspectos cuantitativos) y la medida en que dichas actividades contribuyen al aprendizaje de los alumnos, al desarrollo de sus habilidades para utilizar el conocimiento adquirido, y al dominio de las actitudes

fundamentales de la profesión específica (aspectos cualitativos)». (Gacel, 2000)

Recientemente, en las universidades inglesas se aprobaron las remuneraciones diferenciadas para su personal docente, Jackson (1999) analizó su impacto y resulta evidente que, de acuerdo con las encuestas del comité de políticas de la remuneración, órgano designado para aplicarlas por el comité de vicescancilleres y principales, muchos miembros del personal directivo de las universidades británicas han considerado valiosa la remuneración diferenciada. Es también claro que el personal universitario persigue recompensas económicas más grandes por su trabajo y, si bien la mayoría buscaría ante todo un más alto nivel de remuneración global, muchos considerarían conveniente que se prestara atención al mérito.

Jordan (1994), citado por Jackson (1999), realizó un examen de los sistemas de evaluación y recompensa en las universidades británicas, en el cual indicó que en las universidades no es tan fácil definir los objetivos que se persiguen y evaluar plenamente su logro. Jordan (1994) reconoció la necesidad de prestar atención al desempeño y a las presiones para que la evaluación fuera vinculada con la promoción y la recompensa. Sin embargo, también señaló algunas dificultades para adoptar la medición del desempeño individual en un sistema que dependía tanto del trabajo en equipos y, el riesgo de que las evaluaciones del desempeño a corto plazo predominaran sobre aquellas a largo plazo.

Kessler (1993), también citado por Jackson (1999), en una reseña que analizaba la remuneración basada en el desempeño, publicada en el suplemento, *Times Higher Educational Supplement* (Educación Superior del Diario el Tiempo), apoyó decididamente esta clase de argumento cuando dijo que muchas de las críticas realizadas a la retribución según el desempeño, podrían haber pasado por alto esta cuestión. La remuneración vinculada con el desempeño, sostuvo, no sólo tiene propósitos de contratación, retención y motivación, sino que también pretende transformar la cultura de la organización. El sistema de remuneración basado en el desempeño dentro de las universidades, tiene características congruentes con la imagen de empresa en cuanto a su flexibilidad, dinamismo, espíritu empresarial y cuidadosa asignación de los recursos. Puede ser útil para establecer un mayor control administrativo e individualizar la relación laboral, para cambiar el papel del funcionario ejecutivo, pues le asigna responsabilidad, establece relaciones directas con los subalternos, y toma decisiones sobre su desempeño y remuneraciones.

Vega y otros (2000), realizaron un estudio sobre el profesorado de Ciencias en Educación Secundaria y unas propuestas para mejorar su formación. Analizaron el pensamiento y la acción didáctica de un grupo de profesores de Ciencias de Educación Secundaria que difieren en sus años de docencia y en sus experiencias de formación permanente. En el primer apartado se analizan facetas del plano personal como las de motivación satisfacción y se les cuestionó sobre su manera de entender la formación del profesorado, luego acerca de en cómo piensan y cómo actúan en aspectos curriculares relacionados con los contenidos, la metodología y la evaluación. Por último, se planteó una serie de reflexiones que buscan mejorar el desarrollo profesional de este tipo de profesorado. Vega y otros (2000) concluyeron que:

«... se reclama mayoritariamente mejorar la valoración social del trabajo docente o plantear una formación más ligada a la realidad de las aulas. Para mejorar la acción docente se destaca la necesidad de abordar en la formación permanente del profesorado la problemática de la diversidad en el aula.»

Rugarcía (1998b), indicó que la planeación de una actividad y su desarrollo depende de cómo se le conciba. No es lo mismo un profesor que piensa que su papel es transmitir el conocimiento que otro que concluye que consiste en educar. En palabras más generales: uno actúa en función de lo que cree y persigue y, por lo tanto, planea en función de lo mismo: su objetivo y lo que piensa pertinente para lograrlo.

Este autor también refirió que investigaciones recientes han identificado las dos variables más relevantes en la formación de alumnos universitarios. Estas variables son: la interacción alumno alumno y la interacción profesor-alumno. Estos resultados conducen a enfatizar el uso de técnicas que se desprendan del método de aprendizaje en equipo. El cual consiste en un proceso estructurado en el que grupos pequeños de alumnos interactúan para estimular su aprendizaje; el profesor funciona como facilitador del proceso o como un consultor.

El análisis de las dos variables anteriores conduce a identificar las siguientes fuerzas para una docencia educativamente eficaz: el sentido que el profesor tenga de su tarea, la capacitación del profesor para enseñar-educar, la retroalimentación oportuna a los alumnos, el uso de varios métodos o la variedad de actividades de aprendizaje, la congruencia del sistema de evaluación con la ganancia educativa de los alumnos, el involucramiento intelectual y afectivo de los alumnos, la incorporación de elementos de la realidad en el

curso, la innovación de la docencia a través de su análisis crítico y el equilibrio en los retos de aprendizaje: ni imposibles ni sin chiste. Rugarcía (1998b) finalmente indicó que:

«Estas son las variables que han mostrado, por ausencia o presencia, por su fuerza o debilidad, mayor influencia en el proceso educativo, pero ninguna se compara con la pasión y el coraje de un profesor comprometido con la educación de sus alumnos.»

B. Validez

Como parte del sistema de evaluación docente propuesto en éste trabajo, se contempló la elaboración y validación de los instrumentos de opinión, por lo que se explicará con cierto detenimiento la validez y confiabilidad que han de tener. Cuando se elabora un instrumento de medición, para evaluar cualquiera de los aspectos del proceso educativo, se debe determinar hasta qué punto los resultados obtenidos por medio de ese instrumento servirán para medir el logro del objetivo específico para el cual se construyó. Si se logra determinar esta condición, se está estableciendo la validez de criterio del instrumento. La validez de un test se refiere a lo que éste mide y la forma como lo mide, al respecto Thorndike y Hagen (1973: 681), indican que validez es:

«la eficacia de un test para representar, describir o pronosticar el atributo que le interesa al utilizador».

Se puede concluir señalando que la validez se refiere a un objetivo determinado, y tiene como finalidad determinar el valor de una prueba para evaluar a los examinados. Dos aspectos importantes que se destacan en estos comentarios son: La confiabilidad y la relevancia de la validez, es decir que para que un instrumento sea válido es importante que mida algo con una confiabilidad razonable y por otro lado ; ese algo que se desea medir debe ser una muestra de la conducta específica a evaluar, u otro factor que sea relevante para dicha conducta.

Anastasi (1976:235) Indica que todos los procedimientos para determinar la validez de las pruebas se basan en las relaciones sobre el rendimiento en tal prueba y en otros hechos observables independientemente de que sean pertinentes al rasgo de conducta que se está considerando. Entre los distintos tipos de validez que se pueden comprobar en un instrumento determinado están la validez concurrente y la validez predictiva, las que se analizarán a continuación, por ser ambos objetos de este estudio.

1.Validez concurrente. Cuando dos pruebas están destinadas a evaluar el mismo comportamiento específico, tales pruebas deben poseer las características de arrojar

resultados similares respecto al comportamiento evaluado. Es decir que cada una de las pruebas se puede considerar como sustituta de la otra porque logran el mismo fin.

Sachs Adams (1975: 151) Argumenta que la validez concurrente se utiliza cuando se desea determinar si un test sustituto económico y conveniente, posee iguales características de otros instrumentos de medición que son generalmente aceptados. Al respecto Ebel que (1961: 641 – 642) señala que cuando se propone un sustituto más sencillo para un método de medición más elaborado, se plantea lógicamente la cuestión de validez del nuevo sustituto propuesto.

Según Gronlund (1973:97) para establecer la validez concurrente es necesario obtener ambas medidas aproximadamente al mismo tiempo y luego correlacionar los resultados. Finalmente, Anastasi (1976:109-110) indica:

«la validez concurrente es el tipo más apropiado para ciertos usos de los test empleados para el diagnóstico de la situación actual, más bien para la predicción de sucesos futuros».

2. Validez predictiva. Uno de los objetivos más importantes de un test de aptitudes es el de predecir resultados futuros o el comportamiento crítico futuro. De acuerdo con Thorndike y Hagen (1973: 681), la validez predictiva o relacionada con un criterio se define como:

«...la precisión con que las puntuaciones del test permiten pronosticar alguna variable de criterio de ejecución educativa, en el trabajo o en la vida común».

Sachs Adams (1975) señala que para establecer la validez predictiva de un test se sigue un procedimiento que consiste en: Aplicar inicialmente el test a un grupo de estudiantes, luego observar durante un tiempo determinado el comportamiento utilizado como criterio, es decir el éxito esperado en la situación específica y finalmente determinar el coeficiente de correlación entre los puntajes individuales que cada alumno obtuvo en el test con las puntuaciones criterio, es decir, las puntuaciones que indican éxito.

3. Validez relacionada con un criterio. Existe una serie de alternativas de indicadores de validez de una prueba, frecuentemente clasificadas por tipos de validez genéricas según Anastasi (1963). Generalmente ninguno de estos parámetros es suficientemente bueno, por lo que es necesario considerar múltiples indicadores. Respecto a este tipo de indicadores, interesa buscar criterios independientes que estén relacionados teóricamente con el resultado de las evaluaciones. Por ejemplo, se espera que si una evaluación de los procesos de enseñanza es válida, debería estar relacionada con los supuestos resultados de dicha enseñanza, o sea con el aprendizaje en áreas determinadas.

4. Validez conceptual. Este tipo de validez denota el grado en que una prueba mide un concepto teórico o atributo específico. Generalmente, se requiere una variedad de fuentes de información para este propósito, como la correlación con otros instrumentos, la validez convergente-discriminativa, el análisis factorial y otros. Interesa determinar el grado en que se logra evaluar el concepto de interés para el investigador, en este caso, la calidad de desempeño del profesor. Se puede corroborar si otras variables teóricamente relacionadas con el concepto, en efecto, guardan relación con éste. también son indicadores de la validez conceptual los estudios que determinan que lo medido no es una serie de variables superfluas (variables intervinientes) como la apariencia física del profesor o la sencillez del curso que imparte, entre otros.

5. Validez de contenido. Es conveniente comentar, los estudios de validez de contenido. Se refieren al grado de confianza que se puede tener en el instrumento como medida para todos los aspectos que se desea evaluar.

Un estudio previsorio ha demostrado posibles efectos nocivos de una evaluación poco cautelosa en cuanto al contenido del formulario. En dos cursos diferentes, Zelby (1978) alternó metodologías durante varios semestres sucesivos. Sin variar el contenido ni los requisitos básicos de los cursos, con una metodología se enfatizó la retención de información y la exposición limitada; con la otra, el desarrollo de la habilidad del aprendizaje con relativa independencia y la solución de situaciones nuevas o diferentes. En

los cursos que se utilizó la metodología memorística las evaluaciones de los estudiantes resultaron en puntajes más altos que en los que se empleó una metodología menos tradicional. Esto es sorprendente por cuanto el autor consideraba más valiosa la metodología menos tradicional, lo que lógicamente hubiese generado una experiencia más positiva para los estudiantes. Sin embargo, tanto el formato como el contenido de la evaluación se adecuaban mejor y favorecían al curso tradicional.

Zelby advierte que el formato de la evaluación puede generar consecuencias negativas y limitantes para la calidad de la educación, en la medida en que se puede cambiar el estilo de enseñanza para adecuarlo a una evaluación de menor valor educacional. Los estudios de validez de contenido, se refieren al grado de confianza que se puede tener en el instrumento como medida para todos los aspectos que se desea evaluar.

En síntesis, se ha documentado una serie de dificultades metodológicas que es preciso atender en los intentos para evaluar la calidad de la docencia. Se enfatiza la importancia de realizar estudios que apoyen la validez en sus diferentes dimensiones.

C. Confiabilidad de los instrumentos de evaluación

La confiabilidad de un instrumento se refiere a la certeza de que los resultados de la prueba mantendrán una estabilidad razonable en administraciones posteriores, temporalmente cercanas y que estos resultados no varíen más allá de un límite aceptable a causa del formato mismo del instrumento de evaluación.

En términos de sentido común, confiabilidad significa estabilidad, capaz de predecirse, que se le tiene confianza, que es consecuente. Una persona confiable es alguien de quien podemos depender: es factible predecir lo que él o ella harán. Una persona no confiable es aquella cuya conducta no es posible predecir, alguien de quien no podemos depender. Por lo tanto, parte de la esencia de la confiabilidad es la variabilidad. En general, si el actuar de una persona varía mucho de un momento a otro, se caracteriza como no confiable. En otras palabras, es impredeciblemente variable. No se sabe qué esperar de ella.

Otra forma de expresar la confiabilidad y la no confiabilidad, es con las palabras exactitud o precisión. Si alguien tiene una pistola, quiere que sea exacta; al dispararla debe dar en el blanco (siempre y cuando se tenga buena puntería). En este caso, se puede hablar

acerca de la confiabilidad de la persona y de la confiabilidad de la persona que apunte. Se está interesado principalmente en lo primero.

En cuanto a su propósito, una prueba es como una pistola. Cuando se miden atributos humanos, habilidad y logros, interesa medir las cantidades reales de los atributos que posee el individuo. Es como pegarle al blanco al disparar con una pistola. Con una prueba se pretende evidenciar el atributo. Si los disparos de la pistola dan consistentemente en el blanco, se agrupan en el centro del blanco o muy cerca de él o no están demasiado dispersos, se dice que es confiable. Sucede algo semejante con las medidas psicológicas y sociológicas. Si le dan al blanco, son confiables. Pero, ¿qué significa que una prueba le de al blanco?

En la teoría de la medición moderna, se supone que cada individuo medido por medio de alguna variable tiene una puntuación verdadera en esa variable. Como nadie podría saber nunca cuál es la puntuación verdadera de un individuo, se emplea el siguiente razonamiento. Si el investigador pudiera medir a la misma persona con la misma prueba un gran número de veces, y pudiera promediar todas las puntuaciones obtenidas en todos los ensayos, este promedio sería una estimación de la calificación verdadera. Pero en general, a un individuo se le aplica una prueba una sola vez. ¿Cómo conocer o estimar su puntuación verdadera? No es posible, pero si se puede obtener una estimación de la confiabilidad de una prueba mediante ciertos procedimientos estadísticos, que utilizan las puntuaciones de un conjunto de individuos para proporcionar dichas estimaciones estadísticas.

Más que cualquier otra cosa, las medidas de las variables deben ser confiables. Saber que se está midiendo en forma exacta la competencia, porque de nada serviría medir una variable, de no obtener las calificaciones reales de los sujetos u objetos de la medición. Esa es una de las razones principales para realizar la medición: es necesario confiar en las calificaciones. Es necesario saber que si se mide la competencia, la creatividad, la dominancia, o la inteligencia de un grupo de individuos, en mediciones posteriores de los mismos individuos se obtendrán calificaciones iguales o semejantes. Esto significa, entre otras cosas, que se obtendrán iguales o semejantes ordenamientos por rango de las calificaciones.

Sin embargo, nótese que los reactivos individuales son mucho menos confiables que las pruebas completas. De cualquier manera, los reactivos de confiabilidad relativamente baja pueden producir una escala o prueba confiable cuando se emplean en números suficientes. Este principio permite tener pruebas confiables de características humanas.

La confiabilidad es un aspecto indispensable de la medición en el empleo práctico para medir variables. ¿De qué sirve una prueba de inteligencia infantil que no es confiable? ¿De qué sirve una medición de actitudes hacia grupos minoritarios si no es confiable? Si las pruebas y las escalas no son confiables, inútiles las predicciones que se hacen en ellas, ya que son instrumentos predicativos a la vez que medidas de variables. Peor que inútiles, porque pueden alterar las conclusiones acerca de las habilidades y los atributos de los individuos medidos, así como las relaciones entre habilidades y atributos.

Martínez (2001) indica que las bases de la teoría de la medición fueron dadas desde el siglo XVIII por Aplace y Gauss. La aplicación de estas ideas al campo educativo comenzó desde el siglo XIX, distinguiéndose países como Alemania, Inglaterra, Estados Unidos y, en menor medida, Francia y las regiones francófonas de Suiza y Bélgica. A partir de los primeros años del siglo XX se desarrolla la metodología que se conoce ahora como teoría clásica de las pruebas, a partir de la teoría de la confiabilidad y el modelo estadístico de las puntuaciones, con las nociones de puntaje verdadero, error de medida y confiabilidad de la prueba. Los trabajos pioneros fueron los del inglés Charles Spearman, entre 1904 y 1913, y la obra del norteamericano Edward L. Thorndike, *An introduction to theory of mental and social measurement* (Una introducción a la teoría de la medición mental y social) , publicada en Nueva York, también en 1904.

Durante la segunda mitad del siglo XX el avance no se detuvo. En lo estrictamente psicométrico, los conceptos básicos mantuvieron su vigencia (confiabilidad, validez), pero la manera relativamente ingenua en que los aplica la teoría clásica es progresivamente enriquecida por los planteamientos más sofisticados de dos importantes teorías: la generalización y la respuesta al ítem. La teoría de la generalización, desarrollada por Cronbach y colaboradores, es una extensión de la teoría clásica. Atiende en forma más satisfactoria la problemática de la confiabilidad, substituyéndola por la noción de generalización: en lugar del concepto de puntaje verdadero se usa el de puntaje del universo, y en lugar de manejar el error de medición en forma global, se identifican fuentes

posibles de error o facetas. Se detecta su influencia gracias a técnicas estadísticas como el ANOVA. El trabajo inicial, de 1963, precedió una década a la versión madura de la teoría.

Martínez (2001) concluye su análisis histórico indicando que:

«La teoría de respuesta al ítem fue esbozada por Lazarsfeld en sociología y por Lord en Psicología. Tras la difusión de las computadoras se produjeron los modelos estadísticos de Birnbaum en los Estados Unidos (1957-58) y del danés Rasch, en 1960. La obra que difunde una teoría ya madura es la de Lord y Novick, de 1968: *Statistical theories of mental test scores*. La teoría de respuesta al ítem, o de las curvas características de un ítem, "intenta dar una fundamentación probabilística al problema de la medición de rasgos y constructores no observables (rasgos latentes), considerando al ítem, y no al puntaje global, como la unidad básica de análisis" (Martínez Arias, 1995: 237-243).»

Backhoff, Tirado y Larrazolo (2001), citan a Sympson y Haladyna (1988), quienes desarrollan un método de ponderación múltiple para las pruebas referidas a un dominio. Este método pondera cada pregunta planteada (ítem) de acuerdo con el promedio de los examinados que escogieron esa opción. Los resultados muestran que este método de ponderación múltiple arroja la confiabilidad más alta de la prueba, así como la mejor validez relacionada con un dominio. Por su parte, Razel y Eylon (1987), citados por Backhoff, Tirado y Larrazolo (2001), validan distintos modos de calificar la Prueba Coloreada de Matrices Progresivas de Raven. Para ello, comparan la forma convencional de calificar la prueba con tres métodos de calificación de ponderación múltiple:

- De acuerdo a la teoría de procesamiento cognitivo.
- Según la opinión de expertos.
- En función de las respuestas que seleccionan los estudiantes.

Se compara la validez concurrente de estas cuatro formas de calificación, utilizando otras pruebas de inteligencia general. Backhoff, Tirado y Larrazolo (2001), concluyen indicando que:

«Los resultados muestran que la calificación ponderada es preferible a la convencional, ya que mejora la validez y confiabilidad de la prueba: siendo la ponderación empírica el mejor método. Finalmente, Budescu (1979), utilizando el análisis de regresión múltiple, pondera diferencialmente ítems de opción múltiple para maximizar la validez predictiva de una prueba. Los resultados indican que las reglas de calificación más complejas producen mayor varianza en los ítems y en las calificaciones. Sin embargo, no hay un incremento en la validez predictiva de la prueba.»

La confiabilidad de los instrumentos de medición, es una de las características más estudiadas, debido principalmente a su fácil cálculo, interpretación y utilidad en la actualidad. Se pueden citar los estudios de Rojas, Martínez y Valle (1998), en los cuales calcularon los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach. De las primeras seis preguntas que evaluaron el taller y de las ocho que evaluaron a cada tutor fueron de 0.74 y 0.94 respectivamente. También Casassus, Arancibia y Froemel (1996) indican que en los instrumentos referidos a criterios se debe tener especial cuidado, ya que las medidas de calidad que se basan en el uso de coeficientes de correlación (validez y confiabilidad), se ven afectadas por la posible mayor homogeneidad de los resultados; y dado que dicha homogeneidad daría origen a una menor varianza, conduciría, entonces, a subestimaciones de los índices.

Finalmente, Arce y Backhoff (2001), realizaron un estudio sobre la confiabilidad de las entrevistas. Indican que la información de la entrevista, generalmente, es de baja calidad. Los niveles de confiabilidad de la información derivada de las entrevistas se encuentran por debajo de los obtenidos en pruebas estandarizadas que miden atributos equivalentes (Markert y Shores, 1981; Edwards, Jonson y Molidor, 1990). Mientras que su valor típico de confiabilidad, medida por el acuerdo entre jueces, es de 0.70, las pruebas estandarizadas comerciales reportan índices de confiabilidad mayor a 0.85. Arce y Backhoff (2001) concluyen:

«Otro resultado interesante fue la magnitud de la confiabilidad, la cual varió entre 0.84 y 0.87 para los cinco comités estudiados. Estos valores pudieran ser vistos como aceptables si se toma en cuenta que en estudios previos el rango de valores de los estimados de confiabilidad entre evaluadores, se distribuyó entre 0.47 y 0.91 (Shaw, Martz, Lancaster y Sade, 1995; Carpio y Brown, 1993).»

D. Evaluación del docente

La evaluación docente es un tema controvertido, no tanto por su necesidad, con lo que ya la gran mayoría está de acuerdo, sino por su finalidad y la forma de llevarla a cabo. Se trata de conocer el estado de la cuestión en el pensamiento de los propios protagonistas, los profesores, en un tema cada vez más urgente.

La evaluación docente está muy relacionada con los sistemas de perfeccionamiento, formación permanente y desarrollo del profesorado. En este sentido Kyricou (1992) afirma:

«...uno de los más significativos desarrollos de los últimos años ha sido la introducción de un esquema formal y sistemático de la evaluación del profesor. La autoevaluación y la reflexión crítica por los profesores de su propia enseñanza, es un importante aspecto de su capacidad para continuar la mejora y desarrollar la calidad de su enseñanza...»

Es evidente y obvio que la evaluación es necesaria para el desarrollo y funcionamiento óptimo del proceso educativo. Nadie duda de la necesidad de la evaluación. Sin embargo, evaluación es un término amplio y complejo, es un concepto polisémico, que en ocasiones produce confusión. La evaluación del docente desde la finalidad formativa se convierte en un verdadero y útil instrumento de autorrevisión, de autoanálisis y de autoevaluación. Para llevar a cabo el perfeccionamiento o mejora de alguien, se considera útil y valiosa la evaluación. Como el proceso a través del cual el docente percibe los efectos de su trabajo, los resultados que obtiene, que puede considerar a la luz de su dedicación y esfuerzo, de su metodología, en definitiva del sistema empleado en el curso.

La necesidad de un mayor énfasis en la evaluación de procesos y productos se ha realizado desde diversas instancias, por ejemplo el Consejo Escolar de Euskadi (Eble, 1970: 152) en un informe sobre profesionalidad docente afirma que se debe abandonar la idea de que al hablar de evaluación en los centros educativos y entre los docentes, todo se reduce al ámbito del alumnado y que el sistema funciona si estos últimos aprueban. La evaluación debe extenderse tanto a los aprendizajes de los alumnos como a los procesos de enseñanza y la propia práctica docente. Debe entenderse como parte integrante de la actividad educativa y no como un apéndice del proceso de instrucción del alumnado, ni como proceso de selección.

E. Marco contextual y breve historia de evaluación docente en la USAC:

La Universidad de San Carlos de Guatemala USAC es una de las instituciones más antiguas de América, que actualmente funciona por medio de facultades, escuelas, centros regionales y centros e institutos de investigación, para dar cumplimiento a sus actividades básicas.

El avance de la ciencia y de la técnica demanda una evaluación integral, tanto de las funciones que le corresponden cumplir a la Universidad como recurso humano que la conforma, del ambiente en que se desarrolla y su vinculación con la sociedad guatemalteca.

La función de la universidad está ligada al comportamiento económico y político del país y junto con él ha sufrido largos períodos de represión política, especialmente a partir de 1954, pérdida de valiosos cuadros académicos y profesionales, estudiantiles y laborales, con la desaparición física, por exilio y otras causas. Esto produjo un daño enorme pues a nadie escapa que la preparación del recurso humano calificado conlleva un alto costo económico y social para el pueblo guatemalteco.

La Universidad de San Carlos de Guatemala mantuvo la excelencia académica hasta que fue infiltrada por tendencias políticas opuestas a los gobiernos militares de la época. Debido a la persecución y asesinato de algunos docentes, alumnos y trabajadores, hubo un éxodo que dejó la puerta abierta a personas que tenían poca experiencia docente y se fue estableciendo un sistema político que involucra a docentes, alumnos y egresados. La cuota de poder se ha distribuido de tal manera que los alumnos eligen docentes y autoridades para cargos administrativos, algunas veces con más peso que los mismos docentes. Esta situación ha permitido que políticos con poca visión acerca de la excelencia académica, utilicen campañas con ofrecimientos a la masa estudiantil que a esa edad y en esa situación, no se espera sean las más apropiadas para logros de largo alcance.

Aunque es una institución autónoma, se ha producido el mismo fenómeno que en instituciones estatales: excesiva burocratización, la mayor parte del presupuesto corresponde a salarios (administrativa y servicios); con poca inversión en la actividad docente y servicios estudiantiles. La política de puertas abiertas no permite que haya selección de ingreso y no existen normativos para controlar la repitencia, es bien conocida la situación de estudiantes *eternos*.

1. Evaluación y Promoción del Profesor Universitario.

La evaluación del profesor universitario es un proceso sistemático, continuo o integrado que valora las actividades del profesor universitario, con el objeto de corregir posibles deficiencias e impulsar el desarrollo y perfeccionamiento de su función académica. La División de Desarrollo Académico de la Dirección General de Docencia, es la encargada de definir las políticas y lineamientos generales de evaluación, promoción y desarrollo del profesor universitario. La evaluación del profesor universitario se lleva a cabo una vez al año según el régimen que tenga cada unidad académica.

Los resultados de la evaluación del profesor universitario son conocidos por la autoridad nominadora, quien los da a conocer al profesor dentro del primer trimestre del año siguiente. En caso que dichas evaluaciones sean insatisfactorias, el profesor debe buscar su capacitación para la corrección de los aspectos que en la misma fuere deficiente, dentro de los programas de formación que ofrece la Universidad de San Carlos de Guatemala o fuera de ella. En este caso, la corrección de los aspectos insatisfactorios por medio de los programas mencionados tiene carácter obligatorio.

El profesor universitario que obtenga resultados insatisfactorios durante dos años consecutivos o en dos de tres evaluaciones, queda sujeto al procedimiento disciplinario establecido en los Estatutos y Funciones del Profesor Universitario. Para la promoción del profesor universitario se considerará el tiempo de servicio aparte del cumplimiento de sus obligaciones, funciones y atribuciones reflejados en los resultados de sus evaluaciones.

2. Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia.

La Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia, como el resto de dependencias de la USAC, tiene autoridades elegidas cada cuatro años por votación del cuerpo docente, estudiantil y profesionales colegiados. Al inicio de cada período, las nuevas autoridades hablan de reestructuración curricular y se han hecho muchos intentos desde 1969, cuando se formularon reformas que han regido con pocas modificaciones hasta la fecha.

Las oficinas encargadas de planificación y educación docente están a cargo de personas de confianza del decano, eso significa que cada cuatro años cambia el personal a cargo de los programas e invariablemente se archiva el trabajo iniciado en el período anterior y se inician nuevos intentos de reestructuración. Esto ha provocado entre el personal docente un escepticismo total y falta de interés por participar en actividades de planificación. Mencionan especialmente sentirse manipulados por personas que trabajan en oficinas inoperantes que desean justificar su salario. Además, durante las campañas políticas se crean rencillas entre los seguidores de los candidatos que generan división, venganza y falta de cooperación que puedan terminar con otra campaña política.

La evaluación del docente no parece estar en relación con los objetivos mencionados ya que el docente es promovido sin mayor esfuerzo de su parte, con el simple hecho de 1) asistir a cursos en los cuales tenga particular interés (no necesariamente los más indicado para su desempeño docente), por un mínimo de cuarenta horas, 2) al obtener una

calificación igual o mayor a 35 puntos, 3) al obtener igual cantidad por él mismo. Además, no existen análisis acerca de los resultados de evaluación y mucho menos acciones para mejorar la calidad docente que, en términos generales, parece bastante deteriorada.

La evaluación del docente universitario se encuentra reglamentada en el Estatuto de la Carrera Universitaria Parte Académica (ECUPA) en los años de 1971-1974 esta reglamentación no fue utilizada en la mayor parte de las unidades académicas y en algunas se utilizó antojadizamente. En el ECUPA reestructurado en enero de 1989, figura el nuevo reglamento de evaluación de la carrera docente y dicha función se centraliza en la Oficina Técnica de Evaluación, Promoción y Desarrollo del Profesor Universitario (OTEP, creada para tal fin). OTEP es desde entonces el organismo encargado de diseñar los instrumentos para evaluar al docente así como de procesar la información para promoverlos o enviar los resultados al Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME) para que el docente con calificaciones insatisfactorias ingrese a un programa de capacitación.

En febrero de 1989 surge el nuevo reglamento para la evaluación, inicia en 1990 con los instrumentos elaborados por OTEP que se utilizan hasta la fecha. Actualmente se evalúan aspectos psicopedagógicos, dominio de la materia y cultural general, en un instrumento que consta de 30 preguntas y es respondido por alumnos, el propio docente (autoevaluación) y por jefe inmediato superior. En la ponderación se otorgan 35 puntos al alumno, 20 puntos al docente y 20 al jefe. Los restantes 25 puntos corresponden a méritos académicos (investigaciones, publicaciones, asistencia a cursos y otros) la nota de promoción es de 65 puntos.

Para ascender una categoría docente es necesario que el mismo haya sido promovido, en, por lo menos, dos años consecutivos de tres, si no sucediera así estaría sujeto a proceso de despido. La nota obtenida anualmente debe ser debidamente informada al docente interesado, aspecto que no siempre se cumple y que permite a los docentes con proceso de despido apelar dicha decisión con lo que se convierte en un problema legal que con frecuencia culmina con la restitución del docente al cargo. Ésta fue una información verbal proporcionada por el Señor Omar Cabrera de la Oficina Técnica de Evaluación del Profesor de la USAC.

La evaluación se comprende como un proceso de estimación de la calidad de la enseñanza, asentado en evidencias y realizado para poder comprender y mejorar la práctica

educativa. Así, existen dos formas de evaluar el desempeño docente, uno está a cargo de los responsables del servicio que presta la institución y la otra es una inquietud de los profesores para comprender y transformar sus actividades.

La importancia de la evaluación docente radica en sus propósitos, es decir, las razones por las que se pone en marcha, y sus efectos, los resultados del proceso de evaluación. Los resultados deben servir para ayudar al docente a mejorar en todos los aspectos vinculados con su desempeño, debe considerarse una ayuda y no una amenaza, no debe ser un ajuste de cuentas o un juicio sobre la actuación profesional de los docentes. Según Santos Guerra (1997):

«El propósito fundamental es conseguir, a través de la indagación rigurosa sobre la práctica, las evidencias necesarias para la comprensión de la actividad, de tal manera que los protagonistas puedan formular un juicio riguroso sobre su valor educativo. No basta, pues, para evaluar al profesorado, acudir a los resultados obtenidos de los alumnos»

F. Modelo de evaluación según Chávez Zepeda.

1. La evaluación del desempeño. La evaluación del desempeño se presenta, como uno de los aspectos básicos que debe desarrollar toda institución que quiera desenvolverse con eficiencia. Se puede considerar como un sistema de apreciación del desempeño del empleado en el cargo, y de su potencial de desarrollo, incluye tanto los métodos e instrumentos a utilizarse, así como el proceso de evaluación y retroalimentación.

La visión de lo que es la evaluación del desempeño, ha variado en las últimas décadas. Anteriormente se hacía énfasis en los rasgos, las aptitudes del empleado y sus deficiencias. En la actualidad, la evaluación del desempeño tiende a enfatizar el desempeño presente y las metas futuras.

La evaluación del desempeño está orientada a establecer los logros obtenidos, para la toma de decisiones en relación con las modificaciones que hubiese necesarias tanto por parte del personal directivo, como parte de los empleados.

La necesidad de evaluar el desempeño, se justifica por la ayuda que obtienen los directivos al conocer a sus empleados, permitiendo:

- Establecer políticas de sueldos y salarios
- Definir promociones
- Determinar programas de capacitación

- Conocer el progreso de los empleados
- Definir traslados o documentar las medidas correctivas
- Aplicar un régimen disciplinario

Por lo anterior se considera de suma importancia proporcionar información del desempeño así como orientar la toma de decisiones por parte de los directivos.

Es recomendable que la responsabilidad de evaluar el desempeño, no sea exclusiva de la oficina de recursos humanos. Por el contrario debe haber participación directa de todos los actores en el proceso, incluyendo al propio empleado. En este sentido, también se le da voz y voto a través de la autoevaluación. Al comparar los resultados de la evaluación con la autoevaluación, se puede establecer si el empleado tiene una imagen adecuada de sí mismo.

Toda evaluación que se aplica para determinar la calidad de un producto, certificar un aprendizaje o una institución, ha sido denominada como Evaluación Sumativa.

De los resultados que se obtengan, dependerá la toma de decisiones en cuanto a la continuación o no, de un programa. Aquí es preciso enfatizar lo que se planteó al principio: lo más importante en evaluación es la toma de decisiones. Una de las características principales del Modelo Sistémico Estructurado (MSE) es que orienta la toma de decisiones.

Al indicar que el MSE puede ser aplicado para la acreditación, es necesario advertir lo siguiente: No se proponen aspectos, variables, indicadores, o criterios diferentes a los establecidos por cada universidad. Lo que el modelo aporta, es la integración en un todo coherente de la información y la facilidad de analizar los resultados, además de las ventajas que tiene sobre la evaluación por norma.

2. El Modelo Sistémico Estructurado. MSE. El Modelo Sistémico Estructurado MSE, que se utilizará para evaluar el desempeño ofrece la posibilidad de ser aplicado a todo un sistema o parte de él. Lo caracteriza la técnica de medición que emplea, basada en la termodinámica, que posibilita evaluar conductas complejas. Con este modelo, se considera que la evaluación llena las condiciones que se exponen a continuación.

3. Condiciones de la evaluación. Objetividad, que permita emitir juicios basados en conductas observables.

Verificación de logros, que posibiliten establecer distancias entre la norma o ideal y la situación en que se encuentran los diferentes elementos del programa en el momento de la evaluación.

Inclusión de aspectos cualitativos y cuantitativos, teniendo en cuenta que los aspectos cuantitativos cobran vida en tanto van ligados a los aspectos cualitativos que son la razón de ser del programa.

Posibilidad de conocer al evaluado en forma global y al mismo tiempo disponer de información respecto a los elementos que componen el sistema, de manera que se pueda integrar la información parcial en un todo coherente sin deformar la realidad.

4. Participación de diferentes agentes de evaluación. Funcionalidad instrumental en el suministro de la información, por su sencillez, carácter global y forma de presentación.

Posibilidad de emitir juicios de valor a diferentes niveles para evitar los problemas de los modelos puramente descriptivos.

5. Orientación a los niveles de mando, para la toma de decisiones. Para ilustrar el proceso de elaboración en todos sus componentes, se utilizará La Propuesta Metodológica Para la evaluación del Profesor y del Curso (Chávez 2000.)

Esto es únicamente para ejemplificación; de ninguna manera es una propuesta cerrada. De hecho es un modelo adoptado MSE para evaluar a profesores en La Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia de La Universidad de San Carlos de Guatemala.

Cuadro N° 1
MARCO GENERAL PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESOR Y
DEL CURSO EN EL NIVEL SUPERIOR

A INFORMANTE	B OBJETO DE EVALUACION	C ASPECTOS A EVALUAR	D ASIGNATURAS	E ELEMENTOS DE CONTRASTE	F ALTERNATIVAS DE DECISIÓN
1. Estudiantes	1 El profesor	1 Didáctico	1 Asignatura X1	1 Experiencias de los estudiantes	1 Totalmente satisfactorio
2 Profesor	2 Sí mismo	2 Psicosocial	2 Asignatura X2	2 Requerimientos profesionales	2 Satisfactorio
		3 Profesional	3 Asignatura X3 n asignatura Xn	3 Objetivos de la carrera	3 Medianamente satisfactorio 4 Insatisfactorio 5 Totalmente insatisfactorio

Elaboración J.J. Chavez Z. (2000)

IV. PROPUESTA DEL MODELO DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS Y FARMACIA

A. Definición del modelo

Para definir el modelo de evaluación del docente de la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia, los instrumentos se elaboraron con base en la metodología empleada en el sistema estructurado y aplicado a la evaluación, presentada por Juan José Chávez (1985) y aceptada por el grupo de trabajo. Se definieron las facetas, el marco general, las frases configurativas, los perfiles y verbalización de los mismos. En los instrumentos se incluyeron las instrucciones, los diferentes aspectos a evaluar con su marco de referencia, las variables con su norma respectiva y los indicadores. El proceso se inició con un curso taller al cual se invitó a participar a las autoridades, docentes y estudiantes de las diferentes escuelas y programas de la facultad. Para su desarrollo se contó con el apoyo de las autoridades y la colaboración de DEPPA. El curso taller sobre «Evaluación del Desempeño del Profesor Universitario» se realizó en el primer semestre del 2000.

Como seguimiento al curso taller, las diferentes subcomisiones trabajaron durante varias semanas en la elaboración de los instrumentos. Se aplicó una prueba piloto con una muestra seleccionada al azar para utilizar los tres instrumentos, con los docentes, alumnos y jefes inmediatos. Se tomaron en cuenta las tres evaluaciones (autoevaluación, alumnos y jefe inmediato) en el mes de noviembre del 2000.

B. Informantes.

Para realizar la evaluación fueron consultadas y proporcionaron información, todas las personas relacionadas directamente con el objeto de evaluación.

1. Estudiantes. Se consideran estudiantes de la universidad a las personas que cumplen con las prescripciones reglamentarias acordadas por el Consejo Superior Universitario para su inscripción y satisfagan las obligaciones mínimas de trabajo que determinan estos estatutos o los reglamentos respectivos.

2. Profesores. Profesor universitario es la persona que en la Universidad de San Carlos de Guatemala, realiza docencia universitaria, investigación, administración

académica y servicio con base en su capacidad, experiencia y formación profesional. Brinda información como docente, como autoridad y como subalterno.

3. Objeto de evaluación. Todo profesor universitario de la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia en las distintas funciones que puede desempeñar. Evaluado como:

- Docente
- Investigador
- Docente de servicio
- Administración académica

C. Facetas del profesor a evaluar.

Para el marco de evaluación del desempeño del profesor universitario se consideran las siguientes facetas:

1. Docencia. Es la ubicación que se asigna al profesor universitario para la ejecución y desarrollo de las actividades de enseñanza, investigación y la administración académica de las mismas.

2. Investigación. Es la actividad sistemática y creadora, tendiente a descubrir, comprender, describir, analizar, sintetizar, interpretar y evaluar las relaciones y la esencia de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, con el fin de establecer principios, conceptos, teorías y leyes que orienten, fundamenten y planteen soluciones a la problemática del hombre y la sociedad.

3. Servicio. Es la actividad orientada a la aplicación del conocimiento científico, tecnológico y humanístico en la solución de los problemas y satisfacción de las necesidades de la sociedad guatemalteca.

4. Administración académica. Es la actividad orientada a la planificación, ejecución, supervisión, evaluación y retroalimentación del proceso enseñanza aprendizaje.

D. Aspectos a evaluar

1. Pedagógico didáctico. Se refiere al conjunto de técnicas, procedimientos y recursos específicos que se emplean para alcanzar el éxito en el proceso enseñanza aprendizaje.

2. Psicosocial. Comprende un conjunto de conductas que fomentan y favorecen las relaciones interpersonales a fin de que el proceso enseñanza – aprendizaje se produzca en un ambiente psicológico adecuado.

3. Profesional. Se refiere al nivel de conocimiento que el profesor universitario ha alcanzado en su disciplina y su actualización en la materia que imparte.

4. Técnico administrativo. Se refiere a la capacidad para gestionar y resguardar los bienes de la institución e intereses por el buen funcionamiento de la misma, aplicando leyes y reglamentos.

5. Productividad Se refiere al rendimiento alcanzado mediante las actividades que se ejecutan.

6. Iniciativa y gestión. Se refiere a la capacidad para promover el desarrollo de la escuela, programa, área o departamento al que pertenece.

E. Escala de calificación:

- A cuando considere que la situación se da siempre
- B cuando considere que la situación se da la mayoría de veces
- C cuando considere que la situación se da pocas veces
- D cuando considere que la situación no se da nunca
- E cuando considere que no tiene evidencia de que la situación se dé o no.

F. Elementos de contraste:

1. Expectativas del estudiante
2. Expectativas de profesores
3. Expectativas de los usuarios
4. Imagen objetivo
5. Políticas de la unidad académica

G. Alternativas de decisión:

Surge de la información obtenida en el proceso de evaluación

- a) Altamente satisfactorio
- b) Satisfactorio
- c) Medianamente satisfactorio
- d) Insatisfactorio
- e) Muy insatisfactorio

H. Aplicación de los instrumentos diseñados

A continuación se explica la forma en la cual a cada uno de los instrumentos diseñados se aplicó la prueba piloto y posterior aplicación específicamente para cada población en la que fueron elaborados.

1. Instrumento 0, Boleta de evaluación docente por los alumnos . La boleta se aplicó a un total de 193 estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia se evaluaron 10 docentes de la misma unidad académica. El coeficiente indicador de confiabilidad, conocido como: Alfa, obtuvo un total (Alfa total) de 0.9538, por lo que se afirma que posee una alta confiabilidad.

Al revisar cada pregunta (ítemes) cada una de las sesenta y una de que consta la boleta, se observó que la 58, 59 y 61 tienen un coeficiente Alfa mayor al de la prueba, por lo que al suprimirlos o modificarlos, el Alfa total de la prueba aumenta. Situación que puede observarse en las tablas de la boleta o del anexo A. Los 3 ítemes citados pertenecen al III Aspecto: profesional, ubicados dentro de la literal L, se refieren a si conoce los métodos y técnicas de investigación de su rama de enseñanza, si comenta las obras con criterios actualizados y si emplea materiales informativos recientes. Los ítemes por corregir también muestran consistencia, ya que los tres se ubicaron en el mismo aspecto y la misma literal, la actualización profesional. Este resultado puede deberse a dos razones: La primera si es que en realidad los docentes utilizan o no la actualización dentro de sus cursos, ya que es necesario modificar el 60% de los ítemes de esa literal. La segunda explicación será que los alumnos no estén en capacidad de juzgar si los docentes están actualizados o no, ya que su conocimiento de las materias de estudio, aunque fuera profundo y sistemático, es menos consistente que del docente de las materias. Aunque no sea la finalidad principal del presente modelo de trabajo profesional, posteriores estudios y aplicaciones de la boleta 0, podrían ofrecer mejores explicaciones al presente problema.

El coeficiente Alfa alcanzado durante la aplicación de las pruebas piloto, permite afirmar que puede utilizarse para la evaluación de los docentes por parte de los alumnos. Existe una alta consistencia en los resultados de la boleta en general y en cada uno de los ítemes objeto de la prueba inicial (piloto). De los 61 ítemes, solamente 3 (4.92%) necesitan ajustarse o suprimirse, ya que sus índices alfa se alejan del promedio general de la boleta.

Además, se cumplió con el criterio psicométrico de tener al menos tres respuestas por ítem, lo que daría un mínimo de 183 estudiantes en la prueba piloto, número que fue superado por los 193 que participaron en la aplicación piloto de la boleta.

2. Instrumento 1, Boleta de autoevaluación docente. La boleta se aplicó a un total de 10 docentes de la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia de la USAC, los cuales se autoevaluaron en sus funciones como docentes de dicha unidad académica. El coeficiente Alfa total de la boleta es de 0.9161, se afirma que posee una alta confiabilidad.

Al revisar cada uno de los 61 de que consta la boleta, se observó que los ítems 14, 56, 58 y 60 tienen un Alfa mayor al de la prueba, por lo que al suprimirlos o modificarlos, el Alfa total de la prueba aumenta, situación que puede observarse en las tablas de la Boleta I del Anexo A. El ítem 14 pertenece al I aspecto (didáctico) ubicado dentro de la literal C: se refiere a la relación de los contenidos con otras materias del pensum de estudio. Los ítems 56, 58 y 60 pertenecen al III aspecto profesional, ubicado en la literal K; el ítem 56 y literal L los ítems 58 y 60 que se refieren al dominio y actualización de la materia que imparten respectivamente. Al igual que la boleta 0, los ítems por corregir también muestran consistencia, ya que los tres últimos se ubicaron en el mismo aspecto. Una posible explicación sería que los docentes no estén en capacidad de juzgar si están actualizados con respecto a la materia o si dominan la materia que imparten, o que sus respuestas al respecto no fueron consistentes. De cualquier forma, los 10 casos que sirvieron para pilotear el instrumento podrían no ser suficientes, por lo que futuras aplicaciones y pilotajes de la boleta 1 de auto-evaluación docente, podrían ofrecer mejores explicaciones al presente problema.

El coeficiente Alfa alcanzado durante la prueba piloto de la boleta, permite afirmar que puede utilizarse para la autoevaluación de los docentes. Existe una alta consistencia en los resultados de la boleta en general y en cada uno de los ítems incluidos en la prueba inicial (piloto), de los 61 ítems, solamente 4 (6.55%) necesitan ajustarse o suprimirse, ya que sus índices alfa se alejan del promedio general de la boleta.

3. Instrumento 2, boleta de evaluación del docente por el jefe inmediato. La boleta se aplicó a un total de 10 supervisores o jefes inmediatos de docentes de la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia, los cuales evaluaron las funciones docentes del personal

a su cargo. El coeficiente alfa total de la boleta es de 0.9224, por lo que se afirma que posee una alta confiabilidad.

Al revisar cada uno de los 61 ítemes de que consta la boleta, se observó que los ítemes 4, 14, 25, 56, 58 y 60 tienen un Alfa mayor al de la prueba, por lo que al suprimirlo o modificarlo, el Alfa total de la prueba aumenta, situación que puede observarse en las tablas de la boleta 2 del anexo A. El ítem 14 pertenece al aspecto I (didáctico), ubicado dentro de la literal A: (planeamiento) se refieren a si los docentes estructuran en forma gradual y coherente la programación de los contenidos con el curso que imparten. El ítem 14 pertenece al I aspecto (didáctico), ubicado en la literal C: (contenidos); se refiere a si relaciona los contenidos con otras materias del pènsum de la carrera. El ítem 25 pertenece al I aspecto: didáctico, ubicado dentro de la literal E (evaluación); se refiere al cumplimiento con las evaluaciones establecidas en el programa. Los ítemes 56, 58 y 60 pertenece al III aspecto: profesional, el ítem 56 ubicado en la literal K: (dominio de la materia); se refiere a la capacidad de relacionar la materia con las exigencias del ambiente profesional de la carrera. Los ítemes 58 y 60 están ubicados dentro de la literal L: (actualización); se refieren a si conoce los métodos y técnicas de investigación de su rama de enseñanza, si utiliza criterios actualizados para analizar trabajos relacionados con el curso que imparte. Una posible explicación al igual que la boleta 0 y boleta 1, podría ser que los supervisores o jefes no estén en capacidad o desconocen si sus docentes estructuran en forma gradual o coherente la programación de los contenidos, si relacionan los contenidos con otras materias del pènsum de la carrera, si cumplen con las evaluaciones establecidas y si utilizan criterios actualizados para analizar los trabajos relacionados con los cursos que imparten. De cualquier forma, los 10 casos que sirvieron para pilotear el instrumento podrían no ser suficientes, por lo que futuras aplicaciones y pilotajes de la boleta 2, podrían ofrecer mejores explicaciones al presente problema.

El coeficiente Alfa alcanzado durante la prueba piloto de la boleta, permite afirmar que puede utilizarse para la evaluación de los docentes por parte de sus jefes o supervisores inmediatos. Existe una alta consistencia en los resultados de la boleta en general y en cada uno de los ítemes incluidos en la prueba inicial (piloto), de los 61 que consta solamente 6 (9.84%) necesita ajustarse o suprimirse, ya que su índice Alfa se aleja del promedio general de la boleta.

I. Interpretación de los resultados alcanzados en los instrumentos

En general, los resultados de los coeficientes Alfa de las tres boletas piloteadas son consistentes, ya que dichos índices fluctúan entre 0.9161 a 0.9538. Tal como lo refiere la literatura consultada a este respecto, un instrumento que tiene un coeficiente Alfa de 0.8 en adelante muestra consistencia en sus respuestas, las tres boletas tienen entonces una alta consistencia y confiabilidad. Especialmente la de los alumnos, ya que fue aplicada a un número importante de 193; suficientes incluso para cumplir con el criterio psicométrico de tres respuestas como mínimo por cada ítem de la boleta, obteniendo un Alfa de 0.9538. Tanto la boleta de autoevaluación como la de evaluación docente por los jefes o supervisores inmediatos, tendrían que seguirse aplicando y piloteando a un número mayor de profesionales, para observar si los resultados obtenidos se mantienen al aumentar el número de respondientes.

Finalmente, se debe precisar la información requerida acerca de la actualización de los docentes, ya que tanto la evaluación de los alumnos como la de los jefes inmediatos, mostraron inconsistencias en sus respuestas. En tanto que la autoevaluación, mostró inconsistencias acerca de la atención y respeto que los docentes muestran hacia los estudiantes. Es necesario contar con mayor cantidad de informantes para confirmar o no lo expresado al respecto.

Al contrastar los resultados obtenidos con la teoría consultada, lo cual indica que la confiabilidad de un instrumento se refiere al grado de certeza de que los resultados de las boletas mantendrán una estabilidad razonable en administraciones sucesivas, temporalmente cercanas y que estos resultados no varían mas allá de un límite aceptable a causa del formato mismo del instrumento de evaluación.

Al establecer las correlaciones se encontró que la de alumno jefe, la de jefe autoevaluación y la autoevaluación alumno, evidenciaron una correlación baja. Estos resultados reflejan que no hay acuerdo entre las diferentes instancias de evaluación, como se muestra en el cuadro N° 2. Por lo tanto los instrumentos que se están utilizando para evaluar el desempeño docente no tienen validez concurrente.

Cuadro N° 2

CORRELACIÓN

Correlación de Pearson entre puntuaciones obtenidas por los tres instrumentos de evaluación docente, de la Facultad de Ciencias Químicas y farmacia.

		Alumno	Jefe	Autoevaluación
Pearson Correlación	Alumno	1	0.175	0.291
	Jefe	0.175	1	0.223
	Auto evaluación	0.291	0.223	1
Sig. (2 colas)	Alumno	.	0.629	0.415
	Jefe	0.629	.	0.535
	Auto evaluación	0.415	0.535	.
N	Alumno	10	10	10
	Jefe	10	10	10
	Auto evaluación	10	10	10

Se debe recordar que la evaluación docente es un tema controvertido, no tanto por su necesidad, con lo que ya la gran mayoría está de acuerdo, sino por su finalidad. Este sistema de evaluación docente, podría ayudar a realizar el proceso dentro de ciertos parámetros de confiabilidad y consistencia, tal como lo muestran los resultados obtenidos por las tres boletas.

Cuadro N° 3
Calificaciones Obtenidas en la Evaluación Docente

RANGOS		CALIFICACIÓN	No. de DOCENTES
0	19	Totalmente insatisfactorio	0
20	59	Insatisfactorio	0
60	69	Medianamente satisfactorio	0
70	89	Satisfactorio	3
90	100	Totalmente satisfactorio	7

Los docentes evaluados estuvieron en el rango de satisfactorio y totalmente satisfactorio, esto se debe a que los instrumentos son manipulables.

Kyricou (1992) afirmó:

«uno de los más significativos desarrollos de los últimos años ha sido la introducción de un esquema formal y sistemático de la evaluación del profesor. La autoevaluación y la reflexión crítica por los profesores de su propia enseñanza es un importante aspecto de su capacidad para continuar la mejora y desarrollar la calidad de su enseñanza».

La boleta de autoevaluación permite el ejercicio de reflexión crítica de los docentes sobre su desempeño, como acción que promueve directamente el mejoramiento de la calidad del servicio ofrecido a sus alumnos. Solamente hay inconsistencias referentes a la atención y el respeto que brindan a los estudiantes, por lo que futuras aplicaciones aportarán nuevas ideas para la interpretación y corrección del instrumento.

J. Conclusiones

Luego de revisar extensamente la literatura asociada a procesos de validez y confiabilidad de instrumentos, así como de la aplicación y pilotaje de los instrumentos a 213 personas, entre profesionales y estudiantes, se exponen las principales conclusiones del presente modelo de trabajo profesional:

1. Las tres boletas de evaluación utilizadas, tienen alta confiabilidad y consistencia interna por el método Alfa de Cronbach pues el índice Alfa de cada una de los ítemes es menor al coeficiente alfa de toda la boleta de cada uno de los instrumentos.
2. Al establecer las correlaciones se encontró que la de alumno jefe, la de jefe auto-evaluación y la autoevaluación alumno, evidenciaron una correlación baja. Estos resultados reflejan que no hay acuerdo entre las diferentes instancias de evaluación. Por lo tanto los instrumentos que se están utilizando para evaluar el desempeño docente no tienen validez concurrente.

K. Recomendaciones

En función de las anteriores conclusiones, se plantean las siguientes recomendaciones como parte del presente modelo de trabajo profesional:

1. Establecer el sistema de evaluación docente en la Facultad de Ciencias Químicas Farmacia, basado en los tres instrumentos incluidos en la prueba inicial (piloto): boleta 0 de evaluación docente por los alumnos, boleta 1 de autoevaluación y boleta 2 de evaluación de los jefes o supervisores inmediatos.
2. Aplicar un estudio piloto las boletas 0, 1 y 2 en un número mayor de docentes y jefes o supervisores inmediatos, para confirmar o modificar los resultados obtenidos en el presente modelo de trabajo profesional.
3. Replantear los ítemes que no tiene un adecuado índice alfa de los tres instrumentos.

4. Utilizar de manera integrada la información generada por los tres instrumentos para que los juicios evaluativos sobre cada docente sean integrales y le permitan mejorar su práctica en los salones de clase cuando sea necesario.
5. Realizar estudios de validez concurrente, de los tres instrumentos incluidos en la prueba inicial (piloto), para fundamentar con solidez los resultados alcanzados en el presente modelo de trabajo profesional.

V. Bibliografía

- Arce, Álvaro y Backhoff, Eduardo. 2001. *La confiabilidad de la entrevista en el proceso de selección de estudiantes de postgrado.* , en Revista de la Educación Superior en Línea, No. 120, octubre-diciembre. www.anuies.mx.
- Armas, Sandra et. al. 1999. *Percepción del sistema de evaluación al docente.* Universidad Del Valle de Guatemala, trabajo mimeografiado.
- Amaya, Jesús y Prado Evelyn, 1996. *Hacia una evaluación docente fundamentada en el proceso de aprendizaje.* Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, No. 27 Primavera, México.
- Backhoff, Eduardo; Tirado, Felipe y Larrazolo, Norma. 2001. *Ponderación diferencial de reactivos para mejorar la validez de una prueba de ingreso a la universidad.* Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 3. No. 1, en www.redie.ens.uabc.mx/contenidotirado/html.
- Casassus, Juan; Arancibia, Violeta y Froemel, Juan. 1996. *Laboratorio latinoamericano de evaluación de calidad de la educación.* En Revista Iberoamericana de educación en línea. Vol. 10, abril-junio, en www.campus-oei.org/oeivirt/rie10.htm.
- Chavarría, M.C. 1979 *Evaluación docente.* Revisión Bibliográfica. Universidad de Costa Rica: Centro de Evaluación Académica, documento inédito.
- Chavarría M.C. y del Vecchio, J. 1980. *Modelo para la elaboración y validación de instrumentos de evaluación docente.* Universidad de Costa Rica: Centro de evaluación académica.
- Chávez Zepeda, J.J. 1985. *Propuesta metodológica para la evaluación del profesor y del curso en el nivel superior.* Universidad del Valle de Guatemala, Facultad de Educación. Maestría en Administración. Educativa. Guatemala C.A.
- Chávez Zepeda, J.J. 1990 *Modelos y enfoques evaluativos.* Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala IIME-OTEP.
- Chávez Zepeda J.J. 1992. *Evaluación del desempeño.* Guatemala, USAC. IIME – OTEP
- Eble, K. E. *The recognition and evaluation of teaching,* Salt Lake City, Utah: project to improve college teaching
- Esquivel, J.M. y Guardián, 1977 A. *Elaboración y validación de los instrumentos de evaluación docente de la Universidad de Costa Rica.* Centro de Evaluación Académica, Universidad de Costa Rica.

- Fortin Morales, Álvaro M. 1998. *Estudio de la validez concurrente de los instrumentos elaborados por las maestras de una institución privada mixta de la ciudad de Guatemala. Para evaluar aprestamiento a la lectura*. Tesis, Universidad del Valle de Guatemala, Facultad de Educación, Guatemala.
- Gacel, Jocelyn. 2001. *La dimensión internacional de las universidades mexicanas*, En Revista de la Educación Superior en Línea, No. 115, abril-junio, 1998. www.anuies.mx/text9.htm.
- Guatemala. 1989. Universidad de San Carlos de Guatemala. *Estatutos de la carrera universitaria, parte académica, evaluación y promoción del profesor universitario*, capítulo IX, artículo 54, Pág. 26, Guatemala. C.A.
- Jackson, Michael. 1999 *El impacto de las remuneraciones diferenciadas en las universidades del Reino Unido*, en Revista de la Educación Superior en Línea, No. 109, enero-marzo, www.anuies.mx.
- Kerlinger Fred N. 1999 *Enfoque conceptual de la investigación del Comportamiento*. Editorial Interamericana.
- Latorre Antonio. Del Rincón Delio, Arnal Justo, 1992. *Bases Metodológicas de la investigación Educativa*, Grafiques S.A.
- López, J. 2000. *Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del profesorado*. Revista de educación. No. 321, enero-abril, p. 245-268 en www.ince.mec.es/revindhtm.
- Martínez Sara G. 1995. *Evaluación de Profesores Universitarios Algunos Indicadores*, Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, Primavera, México.
- Martínez, Felipe. 2001. *Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate*, en Revista de la Educación Superior en Línea, No. 120, octubre-diciembre, www.anuies.mx.
- Marsh, H. W. 1977. *The validity of students evaluations: classrooms evaluations of instructors independently nominated as best and worst teachers by graduating seniors*. American Education Research Journal.
- Nunnally J.C. & Berstein I.J. 1995. *Teoría Psicométrica* 3ª. Ed. México: Mc. Graw Hill.
- OTEP. 1991 *Propuesta de políticas y lineamientos de evaluación del profesor universitario*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.

- Piastro Estrella, 1998. *Qué esperan los alumnos de sus profesores*. Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, otoño México.
- Recopilación de Leyes y Reglamentos Universitarios. 1999 *Reglamento del Consejo evaluación, promoción y desarrollo del Profesor Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Editorial Universitaria.
- Rodríguez, M. 1997. *Las comunidades discursivas y el cambio educativo*. Revista electrónica Heuresis. Vol. 1, No.1 en WWW2. uca.es/heuresis97/-vnl.3html
- Rojas, José; Martínez, Adrián y Valle, Rosa. 1998. *Taller sobre aprendizaje basado en problemas, evaluación por profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM*, en Revista de la Educación Superior en Línea, No. 106, abril-junio, www.anuies.mx/text7.htm.
- Rugarcía, Armando, 1998 *La evaluación de la función docente*, Órgano del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, otoño México.
- Rugarcía, Armando. 1998. *Lo que usted siempre ha querido saber sobre la docencia y no se ha atrevido a preguntar*, en Revista de la Educación Superior en Línea, No. 107, julio-septiembre, www.anuies.mx/text3.htm.
- Santos Guerra, M.A. 1996 *Evaluación educativa*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Serafin, Oscar. 1983 *Modelo de Evaluación basado en la teoría de las facetas*. Tomado del sistema de Evaluación para el PREDE. Universidad de Brasilia.
- Universidad de DEUSTRO, 1996. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Editorial Mensajero, S.A. Bilbao.
- Urbano Yeguez, Asunción. 2000. *Modelo de evaluación para programas de asignaturas en la fase de planificación*. Tesis, Universidad Del Valle de Guatemala, Facultad de Educación. Guatemala.
- Ureta Morales, Francisco. 2000 *Evaluación del desempeño profesional del orientador pedagógico*. Tesis, Universidad Del Valle de Guatemala, Facultad de Educación, Guatemala.
- Vega, M y otros. 2000. *Un estudio sobre el profesorado de Ciencias en educación secundaria y unas propuestas para mejorar su formación*. Revista de educación. No. 321, enero-abril, p. 291-314 en www.ince.mec.es/revindhtm.
- Zelby, L W. 1974 *Student faculty evaluation*. Science.

VII. A PÉNDICE A.

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE CIENCIAS QUIMICAS Y FARMACIA
COMISION DE EVALUACION DOCENTE

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

**CON FUNCIONES DE DOCENCIA
SEGÚN OPINIÓN ESTUDIANTIL**

BOLETA No. 0

Las respuestas que usted proporcione al presente cuestionario, serán de utilidad para el mejoramiento de la docencia.

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con el desempeño de su profesor en el curso que imparte.

En el desempeño se evaluarán los aspectos PEDAGOGICO-DIDACTICO, PSICOSOCIAL Y PROFESIONAL.

Para responder el cuestionario, hágalo en la hoja para respuestas de la manera siguiente:

1. Lea atentamente el MARCO DE REFERENCIA en el cuestionario
2. Lea la NORMA que define cada una de las variables que integran cada aspecto
3. Lea cada una de las afirmaciones que acompañan a la NORMA y analice si las observó o no en su profesor durante el desarrollo del curso
4. Llene completamente el rectángulo (☐) en la casilla correspondiente en la HOJA PARA RESPUESTAS, atendiendo a la pregunta del cuestionario.

LEA CADA AFIRMACIÓN EN EL CUESTIONARIO Y RESPONDA DONDE DICE HOJA PARA RESPUESTAS, MARCANDO LA LITERAL QUE CORRESPONDE A SU OPINIÓN.

Seleccione A cuando considere que la situación se da siempre
Seleccione B cuando considere que la situación se da la mayoría de veces
Seleccione C cuando considere que la situación se da pocas veces
Seleccione D cuando considere que la situación no se da nunca

Seleccione E cuando considere que no tiene evidencia de que la situación se dé o no se dé.

Boleta No. 0

I. ASPECTO DIDÁCTICO

MARCO DE REFERENCIA: En esta sección usted opinará acerca del desempeño de su profesor en el aspecto didáctico, que se refiere al conjunto de técnicas, procedimientos y recursos específicos que emplea.

A. PLANEAMIENTO:

NORMA: La previsión y programación del curso que comprende: objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación, corresponde a la imagen-objetivo del profesional a formar. (La imagen objetivo del profesional a formar se refiere a las características ideales a alcanzar en el recurso humano a formar).

1. Entrega la programación del curso.
2. Entrega la programación dentro de los primeros quince días del inicio del curso.
3. Programa los contenidos en forma gradual y coherente.
4. Explica con claridad en el programa del curso las actividades que se van a desarrollar.
5. Evidencia al impartir las clases, que las preparó previamente.

B. OBJETIVOS:

NORMA: los resultados finales previstos para el curso corresponden a la imagen objetivo del profesional a formar.

6. Presenta en la programación los objetivos generales del curso.
7. Presenta los objetivos específicos del curso.
8. Plantea objetivos que permitan preparar a los estudiantes a desempeñarse adecuadamente en cursos superiores.
9. Plantea objetivos que permitan preparar a los estudiantes a desempeñarse adecuadamente en su vida profesional.
10. Cumple con los objetivos propuestos del curso.

C. CONTENIDOS:

NORMA: Los temas seleccionados y estudiados durante el curso corresponden a la imagen objetivo del profesional a formar.

11. Desarrolla los contenidos en forma gradual.
12. Son adecuados para el nivel del curso los contenidos desarrollados.
13. Son comprensibles los contenidos estudiados.
14. Se relacionan los contenidos con otras materias del pensum de estudio

D. METODOLOGÍA:

NORMA: Las formas de trabajo propuestas por el profesor facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje.

15. Tienen sus exposiciones una secuencia que facilita el aprendizaje del curso.
16. Utiliza recursos didácticos variados. Ejemplo: Modelos, hojas de trabajo, guías de estudio, visitas, observaciones dirigidas, prácticas de campo, etc.
17. Promueve la investigación como técnica de enseñanza y aprendizaje.
18. Proporciona asesoría extra-aula cuando se le solicita.
19. Organiza y orienta grupos de trabajo.
20. Utiliza varias fuentes de consulta y no se rige por un solo texto.
21. Deja trabajos extra-aula para reforzar conocimientos.
22. Relaciona la teoría con la práctica en sus exposiciones, por medio de ejemplos.

E. EVALUACIÓN

NORMA: Los procedimientos, actividades e instrumentos que el profesor emplea para evaluar el curso son adecuados para evidenciar si el estudiante logró los objetivos del curso.

23. Expone en forma explícita el sistema de evaluación del curso.
24. Están de acuerdo con los objetivos del programa las actividades de evaluación.
25. Toma en cuenta todos los trabajos para nota de promoción.
26. Realiza actividades de realimentación luego de revisar trabajos.
27. Realiza actividades de realimentación luego de revisar exámenes.

**AHORA PASA A UN ASPECTO DIFERENTE
LEA ATENTAMENTE EL MARCO DE REFERENCIA**

II. ASPECTO PSICOSOCIAL

MARCO DE REFERENCIA: En esta sección usted opinará acerca del desempeño del profesor en el aspecto psicosocial, el cual comprende “un conjunto de conductas que fomentan y favorecen las relaciones en el aula y fuera de ella, a fin de que el proceso de enseñanza aprendizaje se produzca en un clima o ambiente psicológico adecuado”.

F. ACTITUD HACIA LOS ESTUDIANTES.

NORMA: La manera como el profesor reacciona y actúa frente a los estudiantes dentro y fuera del aula en el ambiente universitario, propicia una relación favorable al proceso de enseñanza aprendizaje.

28. Habla sin autoritarismo.
29. Admite discusiones académicas en clase.
30. Es accesible.
31. Trata a los estudiantes como personas maduras.
32. Atiende a los estudiantes fuera del aula.
33. Manifiesta actitud de respeto hacia los estudiantes.

G. MOTIVACIÓN:

NORMA: La forma como el profesor incentiva y estimula al grupo propicia un desarrollo favorable del proceso de enseñanza aprendizaje.

34. Transmite entusiasmo hacia el curso que imparte.
35. Estimula al estudio del curso que imparte.
36. Incentiva a los estudiantes para que participen en clase.
37. Promueve en los estudiantes el logro de los objetivos del curso.
38. Estimula a los estudiantes de bajo rendimiento académico.

H. HÁBITOS:

NORMA: El profesor actúa de acuerdo a ciertos patrones deseables de comportamiento

39. Inicia la clase puntualmente.
40. Termina la clase puntualmente.
41. Asiste siempre a impartir sus clases.
42. Es dinámico.
43. Mantiene actitud de respeto hacia los demás cuidando su apariencia.

I. INTERACCIÓN:

NORMA: La comunicación que se establece entre el profesor y los estudiantes es favorable al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

44. Evita herir los sentimientos de los estudiantes.
45. Favorece la creatividad en el estudiante para el aporte de nuevas ideas.
46. Ejerce su autoridad y llama al orden cuando se rompen las normas disciplinarias.
47. Estimula a los estudiantes cuando realizan hechos meritorios.

J. RESPONSABILIDAD:

NORMA: La actuación del profesor se adecua a las normas pedagógicas e institucionales.

48. Avisa con anticipación cuando no puede asistir a clase.
49. Evita suspender las clases
50. Desarrolla el programa en la forma establecida.
51. Devuelve los trabajos calificados en un tiempo prudencial.
52. Anota en los trabajos correcciones que ayuden al estudiante

**AHORA PASA A UN ASPECTO DIFERENTE
LEA ATENTAMENTE EL MARCO DE REFERENCIA**

III. ASPECTO PROFESIONAL:

MARCO DE REFERENCIA: En esta sección usted opinará acerca del desempeño del profesor en el aspecto profesional, el cual se refiere al nivel de conocimiento que ha alcanzado en su disciplina y su actualización en la materia que imparte.

K. DOMINIO DE LA MATERIA:

NORMA: El Profesor demuestra tener la preparación académica, experiencia y dominio de la materia que imparte.

53. Conoce las bases científicas que rigen la materia que enseña.
54. Utiliza bibliografía suficiente y variada.
55. Responde satisfactoriamente a las preguntas de los estudiantes, desde un punto de vista científico.
56. Tiene la capacidad de relacionar la materia con las exigencias del ambiente profesional de la carrera.

L. ACTUALIZACIÓN

NORMA: El profesor demuestra estar actualizado en la materia que imparte.

57. Demuestra tener experiencia en lo que expone.
58. Conoce los métodos y técnicas de investigación dentro de los límites científicos de su rama de enseñanza.
59. Comenta obras con criterios actualizados.
60. Utiliza criterios actualizados para analizar trabajos relacionados con el curso que imparte.
61. Emplea materiales informativos recientes en lo que respecta a su materia.

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS Y FARMACIA
COMISIÓN DE EVALUACIÓN DOCENTE

FRASE CONFIGURATIVA INTERMEDIA
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO
CON FUNCIONES DE DOCENCIA
AUTOEVALUACIÓN

BOLETA No. 1

A2; B1; C1; C2, C3; D1; D2; D3; E4; F1; F2; F3; F4; F5.

EL PROFESOR (A2) OPINAN QUE SU DESEMPEÑO COMO DOCENTE (B1) EN LOS ASPECTOS PEDAGOGICOS-DIDACTICOS (C1), PSICOSOCIAL (C2), PROFESIONAL (C3), EN LA ASIGNATURA (D1), CARGOS (D2) Y/O ATRIBUCIONES (D3), DE ACUERDO A LA IMAGEN OBJETIVO DEL PROFESIONAL (E4) A FORMAR ES (F1 AL F5)

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS Y FARMACIA
COMISIÓN DE EVALUACIÓN DOCENTE

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

CON FUNCIONES DE DOCENCIA

AUTOEVALUACIÓN

BOLETA No. 1

Las respuestas que usted proporcione al presente cuestionario, serán de utilidad para el mejoramiento de la docencia.

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con su desempeño como profesor universitario.

En el desempeño se evaluarán los aspectos PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO, PSICOSOCIAL Y PROFESIONAL.

Para responder el cuestionario, hágalo en la hoja para respuestas de la manera siguiente:

1. Lea atentamente el MARCO DE REFERENCIA en el cuestionario.
2. Lea la NORMA que define cada una de las variables que integran cada aspecto.
3. Lea cada una de las afirmaciones que acompañan a la NORMA y analice si las observó o no durante el desarrollo del curso.
4. Llene completamente el rectángulo (≡) en la casilla correspondiente en la HOJA PARA RESPUESTAS, atendiendo a la pregunta del cuestionario.

LEA CADA AFIRMACIÓN EN EL CUESTIONARIO Y RESPONDA DONDE DICE HOJA PARA RESPUESTAS, MARCANDO LA LITERAL QUE CORRESPONDE A SU OPINIÓN.

Seleccione A cuando considere que la situación se da siempre.

Seleccione B cuando considere que la situación se da la mayoría de veces.

Seleccione C cuando considere que la situación se da pocas veces.

Seleccione D cuando considere que la situación no se da nunca.

Seleccione E cuando considere que no tiene evidencias de que la situación se dé o no se de

I. ASPECTO DIDÁCTICO

MARCO DE REFERENCIA: En esta sección usted opinará acerca de su desempeño en el aspecto didáctico, que se refiere al conjunto de técnicas, procedimientos y recursos específicos que emplea.

A. PLANEAMIENTO:

NORMA: La previsión y programación del curso que comprende: objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación, corresponde a la imagen - objetivo del profesional a formar.

1. Entrego la programación del curso.
2. Entrego la programación dentro de los primeros quince días del inicio del curso.
3. Programo los contenidos en forma gradual y coherente.
4. Explico con claridad las actividades que se van a desarrollar en el programa del curso.
5. Preparo previamente todas las clases.

B. OBJETIVOS:

NORMA: Los resultados finales previstos para el curso corresponden a la imagen objetivo del profesional a formar.

6. Presento en la programación los objetivos generales del curso.
7. Presento los objetivos específicos del curso.
8. Planteo objetivos con el fin de preparar a los estudiantes a desempeñarse adecuadamente en cursos superiores.
9. Planteo los objetivos con el fin de preparar a los estudiantes a desempeñarse adecuadamente en su vida profesional.
10. Cumpló con los objetivos propuestos del curso.

C. CONTENIDOS:

NORMA: Los temas seleccionados y estudiados durante el curso corresponden a la imagen objetivo del profesional a formar.

11. Desarrollo los contenidos en forma gradual.
12. Son adecuados para el nivel del curso los contenidos desarrollados.
13. Son comprensibles los contenidos estudiados.
14. Se relacionan los contenidos con otras materias del pensum de estudio.

D. METODOLOGÍA:

NORMA: Las formas de trabajo propuestas por el profesor facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje.

15. Tienen sus exposiciones una secuencia que facilita el aprendizaje del curso.
16. Utiliza recursos didácticos variados. Ejemplo: Modelos, hojas de trabajo, guías de estudio, visitas, observaciones dirigidas, prácticas de campo, etc.
17. Promueve la investigación como técnica de enseñanza y aprendizaje.
18. Proporciona asesoría extra-aula cuando se le solicita.
19. Organiza y orienta grupos de trabajo.
20. Utiliza varias fuentes de consulta y no se rige por un solo texto.
21. Deja trabajos extra-aula para reforzar conocimientos.
22. Relaciona la teoría con la práctica en sus exposiciones, por medio de ejemplos.

E. EVALUACIÓN:

NORMA: Los procedimientos, actividades e instrumentos que el profesor emplea para evaluar el curso son adecuados para evidenciar si el estudiante logró los objetivos del curso.

23. Expongo en forma explícita el sistema de evaluación del curso.
24. Están de acuerdo con los objetivos del programa las actividades de evaluación.
25. Tomo en cuenta todos los trabajos para la nota de promoción.
26. Realizo actividades de realimentación luego de revisar trabajos.
27. Realizo actividades de realimentación luego de revisar exámenes

AHORA PASA A UN ASPECTO DIFERENTE**LEA ATENTAMENTE EL MARCO DE REFERENCIA****II. ASPECTO PSICOSOCIAL**

MARCO DE REFERENCIA: En esta sección usted opinará acerca de su desempeño como profesor universitario en el aspecto psicosocial, el cual comprende “un conjunto de conductas que fomentan y favorecen las relaciones en el aula y fuera de ella, a fin de que el proceso de enseñanza aprendizaje se produzca en un clima o ambiente psicológico adecuado”.

F. ACTITUD HACIA LOS ESTUDIANTES:

NORMA: La manera como el profesor reacciona y actúa frente a los estudiantes dentro y fuera del aula en el ambiente universitario, propicia una relación favorable al proceso de enseñanza aprendizaje.

28. Hablo sin autoritarismo.
29. Admito discusiones académicas en clase.
30. Soy accesible.
31. Trato a los estudiantes como personas maduras.
32. Atiendo a los estudiantes fuera del aula.
33. Manifiesto actitud de respeto hacia los estudiantes.

G. MOTIVACIÓN:

NORMA: La forma como el profesor incentiva y estimula al grupo propicia un desarrollo favorable del proceso de enseñanza aprendizaje.

34. Transmito entusiasmo hacia la asignatura que enseño.
35. Estimulo al estudio del curso que imparto.
36. Incentivo a los estudiantes para que participen en clase.
37. Promuevo en los estudiantes el logro de los objetivos del curso.
38. Estimulo a los estudiantes de bajo rendimiento académico.

H. HÁBITOS:

NORMA: El profesor actúa de acuerdo a ciertos patrones deseables de comportamiento.

39. Inicio la clase puntualmente.
40. Termino la clase puntualmente.
41. Asisto siempre a impartir mis clases.
42. Soy dinámico.
43. Mantengo actitud de respeto hacia los demás cuidando mi apariencia.

I. INTERACCIÓN:

NORMA: La comunicación que se establece entre el profesor y los estudiantes es favorable al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

44. Evito herir los sentimientos de los estudiantes.
45. Favorezco la creatividad en el estudiante para el aporte de nuevas ideas.
46. Ejercer la autoridad y llamo al orden cuando se rompen las normas disciplinarias.
47. Estimulo a los estudiantes cuando realizan hechos meritorios.

J. RESPONSABILIDAD:

NORMA: La actuación del profesor se adecua a las normas pedagógicas e institucionales

48. Aviso con anticipación cuando no puedo asistir a clase.
49. Evito suspender las clases.
50. Desarrollo el programa en la forma establecida.
51. Devuelvo los trabajos calificados en un tiempo prudencial.
52. Anoto en los trabajos correcciones que ayuden al estudiante.

AHORA PASA A UN ASPECTO DIFERENTE
LEA ATENTAMENTE EL MARCO DE REFERENCIA

III. ASPECTO PROFESIONAL:

MARCO DE REFERENCIA: En esta sección usted opinará acerca de su desempeño como profesor universitario en el aspecto profesional, el cual se refiere al nivel de conocimiento que ha alcanzado en su disciplina y su actualización en la materia que imparte.

K. DOMINIO DE LA MATERIA:

NORMA: El profesor demuestra tener la preparación académica, experiencia y el dominio de la materia que imparte.

53. Conozco las bases científicas que rigen la materia que enseño.
54. Utilizo bibliografía suficiente y variada en el curso.
55. Respondo satisfactoriamente a las preguntas de los estudiantes, desde un punto de vista científico.
56. Tengo la capacidad de relacionar la materia con las exigencias del ambiente profesional de la carrera.

L. ACTUALIZACIÓN:

NORMA: El profesor demuestra estar actualizado en la materia que imparte.

57. Demuestro tener experiencia en lo que expongo.
58. Conozco los métodos y técnicas de investigación dentro de los límites científicos de mi rama de enseñanza.
59. Comento obras con criterios actualizados.
60. Utilizo criterios actualizados para analizar trabajos relacionados con el curso que imparto.
61. Empleo materiales informativos recientes en lo que respecta a la materia

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS Y FARMACIA
COMISIÓN DE EVALUACION DOCENTE

FRASE CONFIGURATIVA INTERMEDIA

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

CON FUNCIONES DE DOCENCIA

OPINIÓN DEL JEFE INMEDIATO

BOLETA No. 2

A2.2; B1; C1; C2; C3; D1; D2, D3; E4; F1; F2; F3; F4; F5.

EL PROFESOR (COMO AUTORIDAD) (A2.2) OPINA QUE EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE (B1), EN LOS ASPECTOS PEDAGOGICO-DIDACTICOS (C1), PSICOSOCIAL (C2), PROFESIONAL (C3) EN LA ASIGNATURA (D1) CARGO (D2) Y/O ATRIBUCIONES (D3), DE ACUERDO A LA IMAGEN OBJETIVO (E4) DEL PROFESIONAL A FORMAR ES (F1 AL F5).

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS Y FARMACIA
COMISIÓN DE EVALUACION DOCENTE

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

CON FUNCIONES DE DOCENCIA

OPINIÓN DEL JEFE INMEDIATO

BOLETA No. 2

Las respuestas que usted proporcione al presente cuestionario, serán de utilidad para el mejoramiento de la docencia.

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con el desempeño del profesor universitario.

En el desempeño se evaluarán los aspectos PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO, PSICOSOCIAL Y PROFESIONAL:

Para responder el cuestionario, hágalo en la hoja para respuestas de la manera siguiente:

1. Lea atentamente el MARCO DE REFERENCIA en el cuestionario.
2. Lea la NORMA que define cada una de las variables que integran cada aspecto.
3. Lea cada una de las afirmaciones que acompañan a la NORMA y analice si las observó o no en el profesor durante el desarrollo de su trabajo.
4. Llene completamente el rectángulo (≡) en la casilla correspondiente en la HOJA PARA RESPUESTAS, atendiendo a la pregunta del cuestionario.

LEA CADA AFIRMACIÓN EN EL CUESTIONARIO Y RESPONDA DONDE DICE HOJA DE RESPUESTAS, MARCANDO LA LITERAL QUE CORRESPONDE A SU OPINIÓN.

Seleccione A cuando considere que la situación se da siempre
Seleccione B cuando considere que la situación se da la mayoría de veces
Seleccione C cuando considere que la situación se da pocas veces
Seleccione D cuando considere que la situación no se da nunca
Seleccione E cuando considere que no tiene evidencias de que la situación se dé o no se dé.

I. ASPECTO DIDÁCTICO

MARCO DE REFERENCIA: En esta sección usted opinará acerca del desempeño de sus profesores en el aspecto didáctico, que se refiere al conjunto de técnicas, procedimientos y recursos específicos que emplea.

A. PLANEAMIENTO:

NORMA: La previsión y programación del curso que comprende: objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación, corresponde a la imagen - objetivo del profesional a formar. (La imagen objetivo del profesional a formar se refiere a las características ideales a alcanzar en el recurso humano a formar).

1. Discute el programa con su jefe inmediato.
2. Elabora el programa según las normas establecidas por la unidad académica.
3. Entrega la programación del curso a la Dirección de Escuela.
4. Estructura en forma gradual y coherente la programación de los contenidos.
5. Explica con claridad en el programa del curso las actividades que se van a desarrollar

B. OBJETIVOS:

NORMA: Los resultados finales previstos para el curso corresponden a la imagen objetivo del profesional a formar.

6. Presenta en la programación los objetivos generales del curso.
7. Presenta los objetivos específicos del curso.
8. Plantea objetivos que permitan preparar a los estudiantes a desempeñarse adecuadamente en cursos superiores.
9. Plantea objetivos que permitan preparar a los estudiantes a desempeñarse adecuadamente en su vida profesional.
10. Cumple con los objetivos propuestos del curso.

C. CONTENIDOS:

NORMA: Los temas seleccionados y estudiados durante el curso corresponden a la imagen objetivo del profesional a formar.

11. Están adecuados a la realidad nacional los contenidos del programa.
12. El contenido programático está de acuerdo a la descripción oficial del curso.
13. Son adecuados para el nivel del curso los contenidos planteados.
14. Se relacionan los contenidos con otras materias del pensum de la carrera

D. METODOLOGÍA:

NORMA: Las formas de trabajo propuestas por el profesor facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje.

15. Programa diversas formas de trabajo para el aprendizaje del curso.
16. Utiliza recursos didácticos variados. Ejemplo: Modelos, hojas de trabajo, guías de estudio, visitas, observaciones dirigidas, prácticas de campo, etc.
17. Promueve la investigación como técnica de enseñanza y aprendizaje.
18. Proporciona asesoría extra aula cuando se le solicita.
19. Estimula el desarrollo de actividades en grupo
20. Utiliza varias fuentes de consulta y no se rige por un solo texto.
21. Deja trabajos extra-aula para reforzar conocimientos.
22. Propicia el desarrollo de metodología que acerquen al estudiante a la realidad nacional.

E. EVALUACIÓN:

NORMA: Los procedimientos, actividades e instrumentos que el profesor emplea para evaluar el curso son adecuados para evidenciar si el estudiante logró los objetivos del curso.

23. Expone en la programación en forma explícita el sistema de evaluación del curso.
24. Están de acuerdo con los objetivos del programa las actividades de evaluación.
25. Cumple con las evaluaciones establecidas en el programa.
26. Analiza los resultados obtenidos de las evaluaciones.
27. Cumple con los reglamentos establecidos de evaluación de la unidad académica

AHORA PASA A UN ASPECTO DIFERENTE
LEA ATENTAMENTE EL MARCO DE REFERENCIA

II. ASPECTO PSICOSOCIAL:

MARCO DE REFERENCIA: En esta sección usted opinará acerca del desempeño del profesor en el aspecto psicosocial, el cual comprende “un conjunto de conductas que fomentan y favorecen las relaciones en el aula y fuera de ella, a fin de que el proceso de enseñanza aprendizaje se produzca en un clima o ambiente psicológico adecuado”.

F. ACTITUD HACIA EL ESTUDIANTE Y EL PERSONAL DONDE LABORA

NORMA: La manera como el profesor reacciona y actúa frente a los estudiantes y compañeros de trabajo en el ambiente universitario propicia una relación favorable al proceso de enseñanza aprendizaje.

28. Toma en cuenta las observaciones y sugerencias planteadas por su jefe.
29. Es accesible.
30. Participa, cuando no está en docencia directa, en las actividades académicas programadas por el departamento, área, programa o fase.
31. Manifiesta respeto a las opiniones de otras personas.
32. Cumple con el horario a las reuniones de trabajo programadas por el departamento.
33. Manifiesta actitud de respeto hacia los estudiantes y al personal donde labora.

G. MOTIVACIÓN:

NORMA: La forma como el profesor incentiva y estimula al grupo, propicia un desarrollo favorable del proceso de enseñanza aprendizaje.

34. Transmite entusiasmo hacia la asignatura que enseña.
35. Se interesa por el desarrollo del curso que imparte.
36. Participa en actividades para el mejoramiento del curso.
37. Aporta ideas para motivar a los estudiantes del curso que imparte.
38. Se interesa por relacionar el curso que imparte con otros afines en la Carrera.

H. HÁBITOS:

NORMA: El profesor actúa de acuerdo a ciertos patrones deseables de comportamiento.

39. Asiste puntualmente a su trabajo.
40. Asiste siempre a impartir su clase.
41. Es dinámico.
42. Es colaborador.
43. Mantiene actitud de respeto hacia los demás, cuidando su apariencia.

I. INTERACCIÓN:

NORMA: La comunicación que se establece entre el profesor, los estudiantes y el grupo de trabajo es favorable al desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

44. Mantiene buenas relaciones interpersonales
45. Acepta con respeto las observaciones que le hacen.
46. Evita herir los sentimientos de los demás.
47. Comparte con los compañeros la información obtenida relacionada con el curso.

J. RESPONSABILIDAD:

NORMA: La actuación del profesor se adecua a las normas pedagógicas e institucionales

48. Avisa con anticipación cuando no puede asistir a sus actividades de trabajo.
49. Evita suspender las clases.
50. Participa en las actividades que se le asignan.
51. Cumple con su horario de contratación.
52. Cumple con las disposiciones emanadas de las autoridades superiores.

**AHORA PASA A UN ASPECTO DIFERENTE
LEA ATENTAMENTE EL MARCO DE REFERENCIA**

III. ASPECTO PROFESIONAL:

MARCO DE REFERENCIA: En esta sección usted opinará acerca del desempeño del profesor en el aspecto profesional, el cual se refiere al nivel de conocimiento que ha alcanzado en su disciplina y su actualización en la materia que imparte.

K. DOMINIO DE LA MATERIA:

NORMA: El Profesor demuestra tener la preparación académica, experiencia y dominio de la materia que imparte.

53. Conoce las bases científicas que rigen la materia que enseña.
54. Utiliza bibliografía suficiente y variada.
55. Responde satisfactoriamente a las preguntas de los estudiantes, desde un punto de vista científico.
56. Tiene la capacidad de relacionar la materia con las exigencias del ambiente profesional de la carrera

L. ACTUALIZACIÓN

NORMA: El profesor demuestra estar actualizado en la materia que imparte.

57. Demuestra tener experiencia en lo que expone.
58. Conoce los métodos y técnicas de investigación dentro de los límites científicos de su área de enseñanza.
59. Comenta obras con criterios actualizados.
60. Utiliza criterios actualizados para analizar trabajos relacionados con el curso que imparte.
61. Emplea materiales informativos recientes en lo que respecta a su materia