

TIPOLOGÍA DE LA DOCENCIA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL NOROESTE DE MÉXICO

TYOLOGY OF TEACHING AT A PUBLIC UNIVERSITY IN NORTHWESTERN MEXICO

TIPO DE ENSINO AT A PÚBLICA UNIVERSIDADE DO NOROESTE DO MÉXICO

Rosario L. Domínguez y Lydia E. Martínez

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art2.pdf

La docencia universitaria es un elemento central dentro de los cambios orientados hacia la calidad educativa y como tal, requiere de valoraciones permanentes que caractericen el estado vigente de su práctica, promuevan su desarrollo viabilizando la atención y estimulación necesarias (González-Such, 2003; Valdés, 2000).

Pese a su importancia, la definición de la actividad docente es todavía un asunto pendiente en el ámbito de la investigación educativa. Prueba de ello, la diversidad de aproximaciones (ej. Laurillard, 2002; Luna-Serrano, 2002; Tejada-Fernández, 2001; Ramsden, 2003; Zabalza, 2003) que reflejan los niveles de incidencia y factores que influyen en dicha actividad, implicando valores, principios morales, habilidades didácticas y conceptuales (Hernández y Sarramona, 2002).

El carácter multidimensional de la práctica docente advierte consideraciones metodológicas y operativas dentro de la evaluación educativa (Bustelo, 2000) que, sin descuidar aspectos de rigurosidad y sistematicidad, proveen de información veraz y confiable a fin de fundamentar acciones de mejora de la calidad educativa (Fresán y Vera, 2000; Tejedor, 2003). En este sentido, en el diseño de una estrategia de evaluación de la práctica docente es conveniente considerar las características personales, sociales, laborales de la población (Gil Antón, 1994; Rodríguez, J. 2000; Grediaga Kuri, 2000, García Gaduño, 2004), componentes situacionales o dimensiones de la práctica docente (Rueda Beltrán, 2001, Luna Serrano, 2002) así como los procedimientos para garantizar la fiabilidad y validez de los procedimientos e instrumentos para la recolección de datos (De Miguel, 2003; Cantero y Cols. 2002).

Dentro de la evaluación docente, existe una vertiente de estudios que enfatizan las características personales de la población y otra que acentúa las dimensiones o situaciones de la práctica docente. Dentro del primer grupo de estudios se destacan aquellos que relacionan a la edad, al género al estatus laboral, la antigüedad en la docencia y el grado académico con la eficiencia del profesor en las interacciones con los estudiantes (García Gaduño, 2004). Un segundo grupo de estudios incluye variables acerca del campo disciplinar de los profesores a quienes se evalúa, los programas de mejoramiento salarial y el grado de inclusión que éstos han tenido en las iniciativas institucionales (Mateo, 2000; García Gaduño, 2005).

Existen estudios que exploran las creencias del profesor como un factor relevante en la variedad de la práctica docente, señalan la importancia de incluir lo que el profesor piensa y cree, conoce y puede llegar a desarrollar dentro del aula, el nivel de conocimiento sobre la materia, el manejo de nociones didácticas así como la percepción que tiene el profesor de las capacidades de sus estudiantes, la normativa universitaria y la percepción acerca del quehacer docente como variables que atañen directamente a su práctica (Cabrero, 2003; Troiano, Elias y Amengual, 2006).

Dentro de los estudios que acentúan las dimensiones o situaciones de la práctica docente se sostiene que la relación entre el profesor-estudiante dentro de un programa de formación profesional, es objeto de valoración distinto a las demás funciones del académico como son la investigación, la extensión y difusión de la cultura (Rueda Beltrán, 2004). En el que el tiempo disponible, el docente se bifurca en actividades de gestión académica, actividades de planificación y elaboración de materiales (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

Las aportaciones de Zabalza (2003) al campo, señalan una serie de actividades de tipo instrumental que en conjunto denomina docencia y abarcan actividades de diseño didáctico, de ambientes de aprendizaje y de materiales, así como la adecuada selección de contenidos, metodologías y recursos tecnológicos para apoyar el quehacer con los estudiantes. El autor considera también como parte de la práctica docente la

generación de estrategias de coordinación con pares, el diseño de formas de evaluación del aprendizaje, así como la atención personal a estudiantes.

El estudio Ruiz de Miguel y Oliveros Martín Varés (2006) concreta la práctica docente en la metodología didáctica que emplea el profesor con los estudiantes, involucrando acciones tales como permitir la participación en el aula, dar seguimiento y valoración directa al desempeño de los estudiantes, así como la atención a aspectos personales como la identificación plena de nombres, identidades, entre otros.

Los estudios de evaluación docente retoman tanto la perspectiva sumativa-rendición de cuentas como la formativa o de mejora (Jornet, 1996), lo que deriva el tipo de instrumentos y lógicas de interpretación de tan multidimensional hecho.

Cantero (2002) realizó un análisis profundo del estado que guarda la evaluación docente en 17 universidades españolas, representativas tanto por su capacidad de cobertura como por su distribución y localización. En ese trabajo se identifican conductas instrumentales y situaciones que constituyen las dimensiones de la práctica docente que, bajo un procedimiento de análisis factorial, le permite proponer un cuestionario válido del que se derivaron tres dimensiones: metodología docente - actividades básicamente de conducción en el aula -, obligaciones del profesor - acciones formales de interacción con el estudiantado - y programa - aspectos técnicos de planificación. Esta propuesta es un buen referente conceptual-metodológico en la construcción de instrumentos válidos para la evaluación docente.

Bajo la lógica de la evaluación como proceso de mejora, Miguel Díaz (op.cit.) señala cinco estrategias de evaluación orientada a la autorregulación, de las cuales, dos resaltan por su acertada inclusión: (a) la noción de evaluación docente basada en la metodología de enseñanza y; (b) el empleo de técnicas para el levantamiento de información personalizado, dado que "no se puede evaluar de la misma forma a un profesor que utiliza una metodología centrada en lecciones magistrales que a otro cuya docencia se lleva a cabo a través de la realización de proyectos" (p.24).

Rueda (2004) apunta que dos elementos claves en el aspecto metodológico de la evaluación docente son el estudiante - como agente principal que responde los instrumentos - y el empleo del cuestionario como técnica predominante en la evaluación docente. El autor indica la importancia de que el principal beneficiario de una práctica efectiva otorgue valor y exprese su opinión, aún y cuando eso pueda ser considerado una práctica fiscalizadora que, en México, predispone al profesorado y retarda concientización hacia la costumbre de la auto evaluación.

Una perspectiva alternativa son los trabajos que destacan la importancia de generar los sistemas integrales de evaluación que consideren al docente, al estudiante y a los mismos docentes para determinar el modelo de docencia que predomina en la institución y con ello tener un plano más real al momento de realizar cualquier tipo de medición y posterior evaluación (Tejedor, Castro y García 1988; García, Loredó, Luna y Rueda, 2008; Valenzuela Medina, 2002) esto es que en el marco de las funciones de la universidad (De la Orden, 2002) la docencia no se conciba como un conjunto de acciones aisladas y sin sentido, sino más bien como un quehacer profesional y disciplinario que ocurre en un contexto normado y con ello considerado como una variable importante para probabílizar la calidad del aprendizaje del estudiante universitario.

Estévez García y Pérez García (2007) acentúan la necesidad de contar con herramientas técnicas que desde el planteamiento teórico-metodológico puedan justificar la selección de variables que por magnitud, valor mediador, capacidad de incidencia en el cambio educativo y puedan contribuir

fundamentalmente a valor esencial de la evaluación educativa: la obtención de resultados para la retroalimentación de los sistemas educativos en el proceso de toma de decisiones (Fernández Díaz y González Galán, 1997 en Estévez García y Pérez García op.cit.).

El objetivo del estudio fue obtener parámetros de la práctica apostando a una diversidad derivada de las distintas condiciones laborales, de formación profesional y concepción de para el diseño de estrategias de desarrollo docente de la institución donde se llevó a cabo para conocer los elementos susceptibles a considerar en un sistema de indicadores de la práctica docente.

1. DESARROLLO

1.1. Metodología

1.1.1. Población

Profesores adscritos a cualquier Departamento de la Universidad que tuvieran al menos 1 año de antigüedad en la docencia dentro de la universidad, sin distinción de tipo de contratación y nivel tabular, género o edad, que estén impartiendo clases en cualquier materia del plan de estudios vigente o reestructurado con los lineamientos de nuevo modelo educativo.

1.1.2. Diseño

Estudio ex post facto descriptivo de tipo transversal.

1.1.3. Muestreo

A la población total de cada grupo se aplicó el criterio para obtener el tamaño de una muestra representativa (Hernández Sampieri, 2000) al 95% de confiabilidad, 5% de error, $P=.05$ y $q=.05$, donde $N= 1164$ y $n= 109$ profesores que imparten materia obligatoria en planes vigentes o recién reestructurados. Como es necesario establecer los estratos que definen a la población total, se siguió el procedimiento para muestra probabilística estratificada, obteniendo una $KSh= .2551$.

1.2. Instrumento

Cuestionario de la práctica docente. Instrumento de medición a través del autoreporte de tres dimensiones de la práctica docente: planeación, conducción y evaluación. Consta de 5 segmentos que exploran: datos de identificación, experiencia en docencia, práctica docente, ejercicio profesional, distribución del tiempo laboral y formación docente. Los apartados de datos de identificación, experiencia docente, ejercicio profesional y distribución de tiempo laboral se conforman por un total 15 reactivos de tipo nominal y ordinal. El apartado de práctica docente consiste en una escala de 65 reactivos en una escala tipo likert.

Se realizó el análisis de consistencia interna en donde se obtuvo un alfa de .915.

1.3. Procedimiento

Se acudió a las áreas de concentración de maestros de los estratos seleccionados (área de cubículos, coordinación, aulas), solicitándose su disposición para contestar el cuestionario, ya sea en ese momento o

que indique la fecha para volver por el mismo respondido. Una vez que se establece el compromiso se detalla la intención del estudio, la confidencialidad de los datos así como las instrucciones en los distintos segmentos del instrumento. Se obtiene retroalimentación para verificar que ha sido comprendida cada instrucción y se procede a la aplicación del instrumento.

El método para la obtención de los cluster es el señalado por Hair, Anderson, Tatham y Black (2000) como primer paso sugiere sea, tomar la decisión de cuantos conglomerados serán suficientes para dejar claras las diferencias y similitudes de la muestra. La decisión en este caso se tomó debido a la distribución de la diversidad de uso de técnicas y estrategias que son parte de las dimensiones y subdimensiones de la práctica docente, por lo que se formarían cinco grupos, uno que "nunca" utiliza la diversidad de técnicas y estrategias que se muestran en las dimensiones, un segundo que "casi nunca" utiliza la diversidad de técnicas y estrategias, un tercero que "a veces" las utiliza, un cuarto que "casi siempre" las utiliza y un quinto que "siempre" utiliza la diversidad de técnicas y estrategias pertenecientes a las dimensiones de la Práctica Docente. Los análisis de varianza llevados a cabo en los apartados anteriores también aportan evidencia de que esta distribución es la más adecuada. Sin embargo para confirmar que la decisión es la mejor para realizar la tipología, se sometió a los datos a un procedimiento de QUICK CLUSTER, de los resultados obtenidos se retomó el *Cluster membership*.

Una vez determinado el número de conglomerados, se continuó el procedimiento, que consta de tres pasos: obtención de los conglomerados, interpretación de los conglomerados y validación y elaboración del perfil de los grupos.

2. RESULTADOS

Como parte del primer paso se obtuvo la Tabla 1 que muestra la estructura de los conglomerados, el número de casos por conglomerado y el valor mínimo y máximo de las distancias. Los valores mínimos y máximos, así como el número de casos por conglomerado, son fundamentales para tomar la decisión de los cinco conglomerados, tratando de abarcar el mayor número de sujetos, y el mayor número de valores por sujeto (valores altos, bajos, medios).

TABLA 1. ESTRUCTURA DE LOS 5 CONGLOMERADOS

Conglomerado	No. de Casos	Valor mínimo de distancia	Valor máximo de distancia
1	38	1.247	3.602
2	36	1.802	4.239
3	31	2.074	3.447
4	9	1.659	3.087
5	39	1.448	3.217

2.1. Interpretación de los conglomerados

La Tabla 2 muestra los valores de media de las dimensiones de la práctica docente por cluster, así como el puntaje de chi cuadrado y la significancia, que se obtuvo al someter los datos a un análisis de Kruskal-Wallis. Como se puede observar en la dimensión de evaluación, la igualdad de los grupos no existe, debido a que hay diferencias significativas entre las medias. Con relación a la dimensión planeación la diferencia esta en el cluster uno, es el que hace la diferencia de los demás grupos por tener la media más baja. En la dimensión conducción de grupo los grupos son iguales, ninguna de las medias hace la

diferencia. Todas las subdimensiones de Evaluación, tienen diferencias significativas en las medias por cluster, en cambio las subdimensiones de conducción de grupos, no tienen ninguna diferencia significativa entre los grupo, lo que sugiere que en esta dimensión los grupos son similares.

TABLA 2. VALORES DE MEDIA POR DIMENSIÓN , EL CHI CUADRADO Y EL VALOR DE P DERIVADO DEL ANÁLISIS DE KRUSKAL-WALLIS

	Cluster					Chi cuadrado	p
Dimensión	n= 38 1	n= 36 2	n= 31 3	n= 9 4	n= 39 5		
Evaluación	3.79	3.92	4.10	4.00	3.72	12.71	.01
Planeación	3.89	4.03	4.16	4.33	3.97	9.74	.04
Conducción de grupo	3.74	3.75	3.71	4.00	3.64	4.15	.38
Dimensión evaluación							
Temporalidad	3.92	4.19	4.45	4.56	3.97	13.59	.01
Normotipo	3.97	4.44	4.42	4.22	4.00	15.32	.00
Agentes	2.76	3.08	3.29	2.89	2.67	11.93	.02
Estrategias	3.95	4.06	4.26	4.44	3.97	9.95	.04
Funcionalidad	3.97	4.14	4.39	4.33	3.87	17.79	.00
Dimensión planeación							
Formalidad	4.71	4.67	4.77	4.89	4.85	3.39	.49
Técnico didáctico	3.79	3.97	4.10	4.44	3.79	14.00	.01
Dimensión conducción							
Recursos	3.47	3.61	3.39	3.78	3.44	2.75	.60
Estrategias	3.66	3.61	3.65	3.78	3.49	3.36	.50
Interacción	3.97	4.14	4.03	4.33	3.95	8.27	.08

* Las medias presentadas están dentro del rango de 1 a 5, donde 1 es nunca y 5 es siempre.

En la tabla 3 se muestran las distancias entre los centros de los conglomerados finales, como se observa, los grupos más diferentes son el 4 y 5, lo que se comprueba por que la distancia entre los centros de ambos es mayor, comparada con la que tienen con otros grupos. Los grupos más semejantes son el 5 y el 2, sus centros son más cercanos.

TABLA 3. LAS DISTANCIAS ENTRE LOS CENTROS DE LOS CONGLOMERADOS FINALES

Conglomerado	1	2	3	4	5
1		2.946	3.034	3.503	2.761
2	2.946		4.112	4.577	2.345
3	3.034	4.112		3.130	4.158
4	3.503	4.577	3.130		5.535
5	2.761	2.345	4.158	5.535	

Tomando los referentes de ambas tablas se realizó un análisis de U de Mann-Whitney para comparar dos grupos independientes, se realizó esta prueba con la finalidad de confirmar las diferencias entre los dos grupos más distantes y los más cercanos; se encontraron los siguientes resultados:

- Las medias de los grupos 4 y 5, cuyos centros son más distantes, las medias del grupo 4 son más altas que las del grupo cinco, aunque no todas suponen una diferencia significativa. Se sometió a los puntajes de cada uno de los grupos a una prueba U de Mann-Whitney, se encontraron diferencias significativas entre los puntajes de las dimensiones de conducción de grupo ($p=.05$) y evaluación del aprendizaje, y entre las subdimensiones, conducción

interacción, aspectos técnico didácticos de la planeación, funcionalidad en la evaluación, estrategias de evaluación, y temporalidad en la evaluación.

- Las medias de los grupos 5 y 2, cuyos centros son más cercanos, parecen ser similares, para comprobar esto se sometió a los puntajes de cada grupo a la prueba U de Mann-Whitney, se encontraron diferencias significativas ($p=.03$) entre los puntajes de las subdimensiones agentes de evaluación y normotipos de evaluación, se puede confirmar que efectivamente ambos grupos son similares en términos generales.

2.2. Validez y elaboración del perfil por conglomerado

TABLA 4. TABLA DE CONTINGENCIAS PARA VARIABLES ATRIBUTIVAS Y COMPLEMENTARIAS A LA PRÁCTICA DOCENTE POR CONGLOMERADO

	Conglomerado					Chi cuadrado de pearson	P
	1	2	3	4	5		
Profesores por división							
Eje común	2	0	12	8	0	212.420	.00
Humanidades y bellas artes	7	0	15	0	0		
Ciencias Económicas administrativas	16	0	4	1	0		
Ciencias exactas y naturales	10	3	0	0	7		
Ciencias sociales	3	20	0	0	20		
Ciencias biológicas y de la salud	0	9	0	0	3		
Ingenierías	0	4	0	0	9		
Edad en rangos							
40 años o menores	3	14	7	3	14	23.171	.03
41 años a 44	7	4	12	1	6		
45 años a 49	14	12	6	2	12		
50 años o mayores	14	6	6	3	7		
Experiencia en clases de licenciatura							
8 años o menos	6	10	15	3	11	27.729	.01
9 a 16 años	7	6	11	3	11		
17 a 20 años	10	14	5	2	8		
21 en adelante	15	6	0	1	9		
Grado académico							
Pasante o bachillerato	0	0	3	0	0	84.808	.00
Licenciatura	1	7	26	0	19		
Especialidad	1	2	0	0	2		
Maestría	27	23	2	7	16		
Doctorado	9	4	0	2	2		
Estudios de posgrado en educación							
Ninguno	25	22	27	2	36	35.26	.00
Especialidad	2	1	2	0	2		
Maestría	8	10	2	5	1		
Doctorado	3	3	0	2	0		
Tipo de contratación							
Maestro de horas sueltas indeterminado	5	4	8	5	6	52.432	.00
Maestro de horas sueltas determinado	1	9	13	4	6		
Maestro de tiempo completo indeterminado	30	19	3	0	21		
Maestro de tiempo completo determinado	2	4	7	0	6		
Cursos de formación docente							
No recibió	15	0	4	0	27	53.740	.00
Si recibió	23	36	27	9	12		

En la Tabla 4 se muestran los resultados de las contingencias entre las variables atributivas y las complementarias a la práctica docente, lo que será útil al momento de describir los tipos, las atributivas

son variables inherentes al docente, que en algún momento pueden influir en las decisiones que toma sobre su práctica, las variables complementarias, actividades y la formación, de igual forma influyen en las decisiones que los profesores toman con respecto a la variedad de técnicas y estrategias que van a utilizar al momento de planear, evaluar o conducir su clase.

2.2.1. Tipo 1

Está integrado por 38 profesores, la mayoría de ellos pertenecientes a la División de Ciencias Económicas Administrativas. Tienen edades arriba de los 45 años y una experiencia docente por encima de los 17 años en materias de licenciatura. El grado predominante de estudios es maestría, sin posgrados en educación. Con respecto al tipo de contratación son maestros de tiempo completo indeterminados.

Práctica Docente. Los profesores pertenecientes a este tipo implementan acciones que implican la retroalimentación, corrección y atribución de un valor a las ejecuciones de los estudiantes, aunque no con la misma frecuencia de los otros tipos; dichas acciones consideran el contenido de la materia y el objetivo; tienen en cuenta los diferentes criterios de referencia para comparar el aprendizaje de sus estudiantes; "a veces" incluyen a todos los agentes de evaluación en el proceso; emplean las diferentes estrategias de evaluación, por producto, por observación de la ejecución, por referencia y por autoreporte; y "casi siempre" utiliza los resultados de las evaluación para tomar decisiones sobre las diferentes etapas del programa. Con respecto a la Planeación, este tipo es el que tiene la puntuación más baja de todos, sin embargo, cumplen con los aspectos formales, es decir, exponen en tiempo y forma el programa (criterios de evaluación, contenidos, actividades) no siendo así con los elementos técnicos y didácticos, en el que son menos constantes, y este es un aspecto muy importante de la práctica debido a que implica el diseño de elementos programáticos, la formulación de objetivos, el diseño y selección de materiales didácticos, entre otras acciones que llevan al profesor a complicar con los objetivo planteados. En lo referente a la conducción, implementan acciones dentro del salón de clase para llevar a cabo lo que se planeo; "a veces" utilizan los diferentes recursos durante la clase, como son medios impresos, audiovisuales y electrónicos; consideran "casi siempre" las estrategias para el manejo contingencial, de motivación y de aprendizaje. Interactúan con sus estudiantes de forma adecuada, utilizan vocabulario técnico, explican cuando no se entiende algún término y hablan de manera clara y fluida.

Una de las variables que tiene presencia en los objetivos de este estudio, es que actividades realizan los profesores universitarios dentro y fuera de la institución y la relación de éstas con los puntajes de la Práctica Docente. Los profesores de este tipo, la mayoría dedica de 5 a 15 horas por semana a la docencia, misma cantidad de tiempo que le dedican a la preparación de clase, a la asesoría, a los proyectos de investigación y a la evaluación del aprendizaje. A otras actividades como los programas de extensión y difusión le dedican menos de cinco horas. No dedican tiempo a la realización de actividades fuera de la institución.

La formación docente, también resulto tener una relación significativa con los puntajes de práctica docente. La mayoría de los profesores de este tipo asistieron a cursos de formación en los últimos seis meses, entre los temas en los que se formaron están, técnicas y estrategias de enseñanza, estrategias para mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula, evaluación del aprendizaje, estrategias de motivación y estrategias de aprendizaje.

2.2.2. Tipo 2

A este Tipo pertenecen 36 profesores, de la división de ciencias sociales. En este tipo hay una bipolaridad con respecto a la edad y a la experiencia, hay profesores que están en el primer cuartil, es decir que tienen 40 o menos años de edad con menos de ocho años de experiencia y hay profesores que están en el tercer cuartil, entre 45 y 49 años de edad y de 17 a 20 años de experiencia. Tienen maestría sin ningún grado relacionado con la educación. Y al igual que en el Tipo 1, son maestros de tiempo completo indeterminado.

Práctica Docente. Aplica "casi siempre" las acciones para retroalimentar, corregir y atribuir valor a las ejecuciones que reflejan el aprendizaje; consideran el tiempo para implementar la evaluación; los diferentes criterios de referencia (criterial, norma); "casi siempre utilizan las diferentes estrategias; al igual que los otros tipo considera "a veces" la diversidad de agentes de evaluación (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación); "casi siempre" utiliza los resultados de la evaluación para modificar algún aspecto relacionado con el curso. En la planeación cumplen con los aspectos formales y aunque no con la misma constancia llevan a cabo acciones para el diseño de los distintos elementos programáticos. En la conducción del grupo estos profesores a diferencia del tipo 1, "casi siempre" emplean la diversidad de recursos didácticos que tienen a su alcance; igual que las estrategias; la interacción es diversa y genera un ambiente propicio para aprender.

Con respecto a las actividades que realizan los profesores pertenecientes a este tipo, Dedicar de 5 a 15 horas a la semana a la docencia, a la evaluación del aprendizaje, a la preparación de clase y a la asesoría a estudiantes; a los proyectos de investigación y a los programas de extensión y difusión dedica la misma cantidad de horas, menos de cinco a la semana; la mayoría no dedica tiempo a actividades fuera de la institución, ni a la docencia ni al ejercicio profesional.

Todos los profesores de este tipo han asistido a cursos de formación docente en los últimos seis meses, los temas en los que se formaron fueron, técnicas y estrategias de enseñanza, estrategias para mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula, estrategias de evaluación del aprendizaje y estrategias específicas para contenidos específicos.

2.2.3. Tipo 3

El Tipo 3 esta integrado por 31 sujetos, pertenecientes al eje común y a la división de humanidades y bellas artes. Están en el segundo cuartil de edad, es decir tienen entre 40 y 44 años y entre 8 y 16 años de experiencias docente en licenciatura. Son profesores con licenciatura, en su mayoría. Con contratación de horas sueltas determinados e indeterminados.

Práctica Docente. Los profesores pertenecientes al Tipo 3, junto con el Tipo 4, tienen las puntuaciones más altas en práctica docente. Se observa que en evaluación del aprendizaje tienen la media más alta que los demás, lo que quiere decir que de forma más constante aplica las acciones para retroalimentar y corregir a sus alumnos. En planeación y conducción de grupo tienen características similares a los demás debido a que sus puntajes son similares.

Son, junto con el Tipo 4 los que dedican la mayor cantidad de tiempo a la docencia más de 15 horas por semana; dedican de 5 a 15 horas a la preparación de clase y a la evaluación del aprendizaje; menos de 5 horas a la semana a la asesoría a estudiantes, proyectos de investigación y a programas de extensión y difusión. La mayoría no dedica tiempo a la docencia y al ejercicio profesional fuera de la institución.

Más de mitad asistió a cursos de formación docente y se formaron en temas como, técnicas y estrategias de enseñanza, mejorar las condiciones de aprendizaje en el aula, estrategias para motivar a los estudiantes y estrategias específicas para contenidos específicos.

2.2.4. Tipo 4

Son un total de 9 sujetos los que pertenecen a este Tipo, son profesores del Eje común. Son docentes jóvenes, se ubican en el primer cuartil, de 40 años o menores. La mayoría tiene el grado de maestría. Son maestros de horas sueltas determinados y maestros de tiempo completo indeterminados.

Práctica Docente. Llevan a cabo acciones para retroalimentar, corregir y atribuir valor a las ejecuciones que reflejan el aprendizaje de los estudiantes; siempre consideran acciones que implican el tiempo de la aplicación de la técnica de evaluación, sin perder de vista el objetivo y los contenidos; con menos frecuencia consideran los diferentes criterios de referencia para hacer comparaciones, de la misma forma que los otros tipos los agentes de evaluación no son aprovechados en su totalidad. En planeación, este tipo es el que tiene la media más alta; cumplen con la formalidad y con los aspectos técnico-didácticos del diseño programático. En la conducción no hay diferencias significativas con los otros tipos.

Dedica más de 15 horas a la semana a la docencia; de 5 a 15 horas a la preparación de clase, a la evaluación del aprendizaje y a proyectos de investigación; menos de 5 horas a la asesoría a estudiantes, programas de extensión y difusión. Gran parte de estos profesores si dedican tiempo a actividades fuera de la institución sobre todo a la docencia.

Todos han asistido a cursos de formación en los últimos seis meses, los temas más vistos por este tipo de profesores son: técnica y estrategias de enseñanza, mejorar condiciones de aprendizaje en el aula, teorías y estrategias de aprendizaje, trabajo en equipo, roles de profesor en el aula y evaluación del aprendizaje.

La decisión de incluir el tipo 4 a pesar de que los participantes son 9, se debió sobre todo, a que son profesores del eje común, esto indica que la forma en que conducen la materia esta estructurada con anticipación, se les otorga una guía didáctica que tienen que seguir, que incluye, desde los objetivos hasta los formatos de evaluación.

2.2.5. Tipo 5

A este tipo pertenecen 39 profesores de las Divisiones de Ciencias Sociales e Ingenierías. Tienen entre 45 y 49 años y menos de 16 años impartiendo materias en licenciatura. La mitad de estos profesores tiene sólo estudios de licenciatura, la otra mitad tiene algún posgrado, no tienen posgrados en educación. Son maestros de tiempo completo indeterminados.

Práctica Docente. Los profesores pertenecientes a este tipo tienen las medias más bajas en las dimensiones y subdimensiones, sobre todo en la dimensión conducción, debido a que "a veces" utilizan la diversidad de técnicas y estrategias para la implementación adecuada de la planeación.

Dedican de 5 a 15 horas a la docencia y preparación de clase; menos de cinco horas a asesoría a estudiantes, proyectos de investigación, programas de extensión y difusión y evaluación del aprendizaje. La mayoría no realiza ninguna a actividad fuera de la institución.

Este tipo de profesores en su mayoría no asistieron a cursos de formación docente, contrario a lo que pasa con los profesores pertenecientes a los otros tipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, F. (1996). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En Félix Angulo. *Teoría y desarrollo del currículo*. Cap. 17 Aljibe. España.
- Ávila Márquez, Castro Tovar y Zuñiga Reyes (2006). *Políticas de calidad y evaluación docente en la educación*. Ponencia en PUEBLA, 1, 2 y 3 de JUNIO DE 2006.
- Cabrero, B.; Loredo, J.; Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 1, Número 3 (e) en red: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf.
- Cabrero, Benidle (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. XXXII (3) No. 127. Julio – Septiembre. ANUIES. México. disponible en: http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/127/02d.html.
- Cantero Muñoz, J.M.; Rios de Deus, M.P. y Abalde Paz, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 8, n. 2, 103-134. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm.
- De la Orden Hoz, A., Asensio Muñoz, I., Biencinto López, C. M., González Barberá, C., Mafokozi Ndabishibije, J. (2007). Niveles y perfiles de funcionalidad como dimensión de calidad universitaria. Un estudio empírico en la Universidad Complutense. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (12). En red: Recuperado [abril, 2010] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>.
- De Miguel Díaz, M. (2003). *Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario*. Educación Médica. 6(3) julio-septiembre. España. Disponible en: http://www.scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv_3.pdf.
- Escudero, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 9, n. 1. En red http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. Consultado en (abril, 2010).
- Estévez García, Jesús y Pérez García María (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. ANUIES.
- Fisher, Laing, Stoeckel y Townsend, (1991). *Manual para el diseño de investigación operativa*. Planificación familiar. The Population Council.
- Fresán, M. y Vera, Y. (2000). *Evaluación del Desempeño del Personal Académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- García Gaduño, J. (2004). Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación ¿Qué tan aplicables son a diferentes culturas de la educación superior? En: RUEDA, Mario (Coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?*, México: ANUIES y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- García Gaduño, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre –diciembre 10 (27). Pp. 1275-1283. COMIE. México. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002721.pdf>.

- Gonzalez Such, J. (2003). Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. *Educación Médica* [online] vol. 6, no. 3 pp. 20-21. Disponible en: http://www.scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv_3.pdf ISSN 1575-1813.
- González-Montesinos, M.J. (2008). Programa de Actualización y Asesoría en Psicometría: Materiales de Apoyo. Convenio INEE-UNISON, 2008. Abril-Octubre. Hermosillo.
- Hernández Vazquez, J. M.; Robles Vasquez, H. y Zendejas Frutos, L. (2006). *El sistema nacional de indicadores educativos en México. Avances y perspectivas*. Séptimo Foro de Evaluación Educativa. CENEVAL-INEE-UASLP.
- Hernandez, M. y Samarrona, J. (2002). La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Bordón*, 54, 4, 559-575.
- Jornet, J.M.; Suarez, J.M.; Gonzalez, Such, J. y Pérez Carbonell, A. (2003). Evaluación de la Actividad Universitaria en GONZALEZ José. Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. *Educación Médica* [online]. vol. 6, no. 3 pp. 20-21. Disponible en: http://www.scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n3/ponenciaiv_3.pdf.
- Mateo Andres, J. (2002). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, v18, n1, pp 7-34. España.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Parte 1. p.14-63. Routledge. USA.
- Robles Vázquez, Héctor (2007). *Balance y perspectivas del Sistema de Indicadores Educativos del INEE*. Exposición. Seminario Internacional de Indicadores Educativos. México. D.F. Julio.
- Royero, Jaim (2002). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI*. En red: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/334royero.pdf>.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). México. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>.
- Ruiz de Miguel, C. y Oliveros Martín – Varés, L. (2006). La opinión del alumno de la facultad de educación acerca de la metodología docente. *Revista Complutense de Educación*. Universidad Complutense de Madrid. 17 (1). Pp. 29-48. España. 2006. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0606120029A.PDF> consultado 2007-04-30.
- Stufflebeam, D. L. (1972). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability, *SRIS Quarterly*, 5(1).
- Tejedor, Castro y García (1988). *Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago* (Santiago de Compostela, Informe).
- Tejedor, F.J. (2003). *Un modelo de evaluación del profesorado universitario*. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 157-182. España.
- Tornazos, L. (2002). El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. *Revista iberoamericana de educación*. No. 10 . Evaluación de la calidad de la Educación. [En red] Disponible en: www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a10.htm.

Troiano, H.; Elias, M. y Amengual, A.(2006). Las misiones de la universidad y su influencia en las prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa*. 24(2). Universidad de Barcelona. España.

Valenzuela Medina, J. E. (2002) *Evaluación del Desempeño Docente a partir de la Opinión de los Alumnos*. Tesis de Maestría. Junio. Universidad de Sonora.

