

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS

~~~~~

PROPUESTA DE PROCEDIMIENTOS PARA ELABORAR

UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DOCENTE

EN LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS

~~~~~

T E S I S .

PRESENTADA POR EL

B R. E N R I Q U E M A R T Í N E Z R E I N A

PREVIA OPCIÓN AL TÍTULO DE

D O C T O R E N M E D I C I N A Y C I R U G Í A

* * * * *

Tegucigalpa, D. C., Honduras, C. A.

A U T O R I D A D E S

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

RECTOR

Abogado Osvaldo Ramos Soto

SECRETARIO GENERAL

Lic. Juan Ángel Mejía Erazo

JUNTA DIRECTIVA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS

DECANO POR LEY

Dr. Carlos Ramón García

SECRETARIO POR LEY

Dr. Lincoln Geo Cassis Kawas

VOCAL

Lic. Dolores Núñez Alvarado

VOCAL

Dr. José Guillermo García

VOCAL

Br. Julio A. Colindres Hernández

VOCAL

Br. Alicia Mejía Medina

VOCAL

Br. Lempira Ernesto Almendares

VOCAL

Br. Ónix Margarita Arita Meltzer

T E R N A E X A M I N A D O R A

Dr. Nelson Velásquez García (Coordinador)

Dr. Alejandro Villeda Bermúdez

Dr. Juan Félix Gaído Velásquez

S u s t e n t a n t e

Enrique Martínez Reina

P a d r i n o s

Lic. Luis Barahona Donaire

Lic. Rosa Amalia de Zavala

DEDICATORIA

A DIOS, Señor de la Historia y de nuestras vidas: "Todas las cosas siguen firmes, conforme a tus decretos, porque todas ellas están a tu servicio" (Salmo 119:91).

A mis queridos padres: Abogado Rogelio Martínez Augustinus y Profesora María Cristina Reina de Martínez, con profundo amor y agradecimiento.

A mis hermanos Dorisolina, Reina, Norma, Rogelio y Manuel, y a mis cuñados y sobrinos, con cariño especial.

A mi esposa Norma y a mi hijo Guido, con amor.

A familiares y amigos, con cariño.

A mis maestros y compañeros con quienes compartí esta etapa de mi vida.

A mi Asesor, Dr. Carlos A. Javier Zepeda, con admiración.

A la Escuela de Medicina, al cumplir su Primer Centenario.

Í N D I C E

	Págs.
Introducción.	1
Objetivos	3
CAPÍTULO 1	
Presentación del Problema	4
CAPÍTULO 2	
Métodos de Evaluación Docente ,	11
CAPÍTULO 3	
Nuestra Propuesta	24
Bibliografía.	35
A n e x o s	41

INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria —a pesar de su reconocida importancia— parece no suscitar mayor entusiasmo en nuestro medio, salvo un reducido grupo de profesionales.

Es un hecho aceptado y planteado por la Comisión de Reforma Curricular de la Facultad de Ciencias Médicas, que, dentro de las ácidas críticas del actual currículum, se encuentra el problema didáctico-pedagógico.

Por lo tanto, se hace necesaria una evaluación que permita detectar las deficiencias técnico-pedagógicas de los docentes y, de esa manera, estructurar un programa de capacitación adecuado.

Con base en lo anterior, he considerado oportuno desarrollar este trabajo de tesis alrededor de ese problema.

Desde los primeros años de estudio se manifestó esta inquietud, la cual fue reforzada y enriquecida posteriormente cuando tuve el privilegio de laborar durante tres años como instructor en el Departamento de Ciencias Morfológicas. Ello me permitió adquirir una perspectiva amplia y comprender mejor cuán importante e impostergable es la tarea de la evaluación y capacitación del personal docente.

El presente trabajo tiene por objeto proponer una serie de procedimientos que permitan la elaboración de un instrumento de evaluación docente en la Facultad de Ciencias Médicas.

Con fundamento en la investigación bibliográfica se ofrece un instrumento que pueda implementarse en nuestro medio.

No existe pretensión alguna de originalidad; la evaluación docente es de interés mundial y ha sido realizada en varios países antes de proponerse en el nuestro. Sin embargo, anhelamos que este modesto aporte contribuya al inicio de un proceso cuya culminación sería la estructuración formal de la carrera docente en nuestra Facultad, cuyo primer centenario de existencia se cumple en el corriente año.

Abrigamos la esperanza de que el procedimiento que se plantea produzca un instrumento que tenga validez, aceptación y, sobre todo, que dé abundantes frutos. Que podamos decir con Ortega y Gasset: "No importa que lleguemos a las mismas conclusiones y formas que otros países. Lo importante es que lleguemos a ellas por nuestro propio personal combate con la cuestión substantiva misma".¹

¹ *Ortega y Gasset, José, MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD, en OBRAS COMPLETAS, Tomo IV, 2a. ed. (1951). Revista de Occidente, Madrid. (Pág. 315.)*

O B J E T I V O S

Objetivos Generales

Promover la evaluación docente en la Facultad de Ciencias Médicas.

Propiciar la elevación del nivel y calidad de la docencia en dicha Facultad, por medio de una enseñanza planificada.

Contribuir al establecimiento de la carrera docente en la Facultad mencionada.

Objetivos Específicos

Promover un procedimiento que permita elaborar un instrumento con el nivel y adecuación necesarios para la evaluación docente.

Facilitar la ejecución de un estudio de evaluación docente que pudiera ser promovido por la Facultad de Ciencias Médicas y la Dirección General de Docencia.

Proporcionar información sobre deficiencias técnico-pedagógicas con base en la cual se pueda estructurar un programa de capacitación docente.

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 La Docencia Universitaria

El interés por mejorar la enseñanza a nivel superior se manifiesta desde hace muchos años. En la década de los treinta, el insigne filósofo español Ortega y Gasset expresaba lo siguiente: "Todo aprieta para que se intente una nueva integración del saber, que hoy anda hecho pedazos por el mundo. Pero la faena que ello impone es tremenda y no se puede lograr mientras no exista una metodología de la enseñanza superior, pareja al menos de la que ya existe en los otros grados de la enseñanza. Hoy falta por completo, aunque parezca mentira, una pedagogía universitaria".¹

De aquel tiempo acá, se han producido transformaciones importantes en la metodología de la enseñanza universitaria, sobre todo en las universidades europeas y norteamericanas.

En Latinoamérica —partiendo de la reforma universitaria de Córdoba en 1918— ha sido tema obligado de las obras más conocidas que se han escrito sobre la función de la Universidad.

¹ Ortega y Gasset, José, ob. cit. (pág. 347).

Autores como Luis Alberto Sánchez y otros de enfoques antagónicos entre sí (v. gr., Rudolf P. Atcon y Darcy Ribeiro) se han ocupado del problema de la docencia enmarcada dentro de los cambios estructurales que a su criterio deben producirse en las universidades latinoamericanas.

Varios países de la América Latina ya han instituido la carrera docente con el fin de proporcionar al profesor universitario una formación adecuada y mejorar el nivel de la enseñanza y la investigación.

En nuestro país se han hecho varios intentos por planificar adecuadamente la enseñanza, pero casi siempre se vieron obstaculizados (sobre todo por la falta de integración de las diferentes unidades académicas).

Gradualmente se han ido superando los estorbos, en la medida en que se han ido centralizando determinadas funciones (como la Dirección General de Docencia y la Biblioteca Universitaria, por ejemplo).

En 1974 se realizó el primer encuentro de la Comunidad Universitaria con el objeto de discutir dos puntos fundamentales: a) El Papel de la Universidad en la Presente Etapa Histórica; y b) La Autonomía Universitaria: Contenido y Alcance en la Sociedad Hondureña.

Allí se postuló (dentro de las tareas fundamentales de la Universidad en la sociedad hondureña actual) que "el proceso enseñanza-aprendizaje adquiere un nuevo sentido, ya que buscará primordialmente la formación de la conciencia social y exigirá, además, la creación de procedimientos novedosos, congruentes con el compromiso transformador de la Universidad".²

Las diversas Unidades Académicas de la Universidad se han enfrascado en la revisión de sus programas y en la ejecución de las reformas pertinentes.

Dentro de ese contexto ha surgido la Reforma Curricular en la Facultad de Ciencias Médicas cuya estructuración se inició durante los años 1977-78.

Como resultado del análisis de la situación en nuestra Facultad, realizada por los departamentos y un taller convocado para tal fin, se señalaron cuatro áreas críticas en el actual currículum, dentro de las que se incluían: El problema de la desintegración de la enseñanza y el didáctico-pedagógico. De ahí podemos deducir la importancia medular que representa la capacitación de los docentes de la Facultad de Ciencias Médicas.

² UNAH, *Primer Encuentro de la Comunidad Universitaria*. 2a. ed. Tegucigalpa, D. C., EDITORIAL UNIVERSITARIA (1977), p. 20.

1.2 Importancia de la Capacitación Pedagógica de los Profesores de Ciencias Médicas

Una presentación elocuente fue hecha por el Dr. Abraham Horwitz en los años sesenta (por ese tiempo Director de la Oficina Sanitaria Panamericana) en el prólogo de un libro que sobre este tema escribiera el Dr. Edward M. Bridge:

"Las últimas dos décadas han visto un interés creciente en la ciencia y el arte de enseñar, del cual la Medicina no es una excepción: se ha creado conciencia que el proceso de aprendizaje, cualquiera sea su naturaleza, biológica o psicológica, merece consideración especial para asegurar que se cumplan los objetivos de la educación. Con otras palabras, se ha revelado que enseñar no es sinónimo de aprender y que la transmisión de ideas, de conocimientos y de técnica, además de hacerse por métodos específicos, representa en esencia una forma de relaciones humanas entre profesor y estudiantes.

"Ha surgido la expresión "pedagogía médica" como síntesis de las ideas anteriores. En la práctica refleja un diálogo entre las Facultades de Medicina y de Educación, cuya ausencia se ha hecho sentir desde hace mucho. Lo realizado en años recientes indica la necesidad de intensificarlo o de iniciarlo en universidades donde no existe. Es un hecho curioso en las sociedades modernas, el que se organicen programas para la preparación de maestros para es-

cuelas primarias y secundarias y que, sin embargo, no los haya para los profesores universitarios. Una vez más, la Medicina no es excepción."³

Esto nos muestra la tendencia actual a reconocer el importante papel que desempeñan las Ciencias de la Educación como colaboradoras efectivas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Medicina.

Por mucho tiempo se consideró que el docente universitario sólo requería ser experto en su disciplina y, no obstante, a través de experiencias —muchas veces dolorosas— el panorama ha ido cambiando.

La Organización Mundial de la Salud ha patrocinado seminarios, reuniones de expertos y otras actividades, tanto regionales como a nivel mundial (v. gr. las realizadas en Santiago en 1962 y en Ginebra en 1973), con el fin de promover la formación de cuadros docentes en el área de la salud. Además, gradualmente varios profesores han ido tomando conciencia de la importancia que tiene para su propio desenvolvimiento docente. El Dr. W. F. McCulloch, de la Universidad de Columbia (EE. UU.), plantea una autocrítica al formular la pregunta: "¿Estamos capacitados para enseñar?" y hacer la siguiente observación: "Es interesante señalar que los que ejercemos la docencia en el área de la educación superior fuimos contratados esencialmente como expertos en ciertas disciplinas. Dudo que a ninguno

³ Prólogo al libro al libro PEDAGOGÍA MÉDICA, de E.M. Bridge (2a. ed.), Washington, D. C., Publicación Científica N° 122, O. P. S. (1967).

de nosotros el jefe del departamento o el decano le haya jamás preguntado si poseíamos experiencia o conocimientos relacionados con el proceso de la enseñanza y el aprendizaje."⁴

Lo anterior no sólo muestra el interés del profesor, sino también la responsabilidad de quienes desempeñan cargos administrativos (decano, jefes de departamento) en la promoción del mejoramiento docente. El mismo autor concluye: "Durante los últimos años mis colegas en el área de la educación me han convencido de la necesidad de estudiar y aplicar algunos de los recientes adelantos en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Es afortunado que estemos comenzando a poseer más conocimientos acerca del aprendizaje y la enseñanza, pues nos encontramos en una época exigente en lo que concierne a la eficacia en la enseñanza."⁵

Es de esperar que en nuestro medio, donde aún no se ha producido el acercamiento entre los médicos y los educadores, deberá producirse una toma de conciencia que permita una colaboración fructífera entre ambos. Si nos basamos en el diagnóstico que realizó la Comisión de Reforma Curricular⁶ y en el cual detectó que había deficiencias en el proceso enseñanza-aprendizaje, debemos abrigar esperanzas de que eso sucederá tarde o temprano.

La situación es clara y tal como la describe tajantemente

⁴ W. F. McCulloch, MÉTODOS DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO APRENDIZAJE-ENSEÑANZA. OMS, Cuaderno de Salud Pública N° 61 (1975), p. 297.

⁵ Ibíd., pág. 297.

⁶ UNAH, Facultad de Ciencias Médicas: HACIA UN NUEVO MÉDICO HONDUREÑO A TRAVÉS DE LA REFORMA CURRICULAR. Tegucigalpa, 1978 (pp. 11-12).

Tarnopolsky: "Frente a todos los conocimientos psicológicos y pedagógicos desarrollados en los últimos años, los médicos se hallan en la disyuntiva de continuar ignorándolos o tratar de indagar cuál puede ser la aportación de los psicólogos y pedagogos a la formación médica".⁷

⁷ Alejandro Tarnopolsky: "LA RELACIÓN ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES DURANTE LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA". Educación Médica y Salud, 5 (3): 185-194. Julio-Sept. 1971, pág. 186.

C A P Í T U L O 2

MÉTODOS DE EVALUACION DOCENTE

Al intentar establecer un modelo de evaluación docente se plantean diversas interrogantes, entre ellas: ¿Cómo se puede evaluar la enseñanza? ¿Cómo puede describirse a un buen profesor? ¿Cómo se mide la eficacia docente?

En el caso del área de la salud se ha dicho que "en esencia, las metas de la enseñanza se asemejan a los objetivos de la terapéutica, es decir, facilitar el funcionamiento óptimo del organismo".¹

De ahí se deduce que la metodología para evaluar a los profesores y sus enseñanzas sea esencialmente análoga a la que se utiliza para evaluar un agente terapéutico y que los errores a que se expone la investigación son parecidos a los de cualquier sector de investigación clínica.

2.1 Descripción de los Métodos Actuales

Los tres métodos de evaluación del profesorado que en la actualidad se utilizan más y parecen ser los más prometedores por el enfoque que abarcan, son:

¹ Christine H. McGuire, *EVALUACIÓN DEL PROFESORADO Y LA EFICACIA DOCENTE* (Estrategias educativas para los profesionales de salud). OMS. Cuadernos de Salud Pública, N° 61 (1975).

- a) Evaluación de percepciones.
- b) Evaluación del proceso.
- c) Evaluación del producto.

Estos tres métodos proporcionan de manera integrada los resultados de la acción docente y cada uno de esos enfoques tiene su equivalente en la investigación clínica y, como ésta, sus tipos y fuentes de datos característicos.

MÉTODO	FUENTE DE DATOS	EQUIVALENTE CLÍNICO
Evaluación de percepciones	Informe sobre las reacciones del alumno	Evaluación del estado subjetivo del enfermo
Evaluación del proceso	Observaciones de la interacción alumno-profesor	Evaluación del razonamiento terapéutico sobre principios fisio-patológicos
Evaluación del producto, resultado o efecto	Pruebas del resultado obtenido por el alumno	Evaluación de la eficiencia terapéutica

Cuadro 1. Métodos de evaluación del profesorado y de la enseñanza

A) Evaluación de las Percepciones

Es el sistema más antiguo, se utiliza mucho y, según algunos autores, con frecuencia no se utiliza adecuadamente. Pretende contestar a la pregunta: ¿Qué opinan los alumnos de la calidad del profesor, de la enseñanza y del programa?

Según algunos investigadores como Costin, Greenough y Menges (1976), la evaluación que pueden dar los estudiantes es confiable y

válida.²

Sin embargo, las preguntas deben ser dirigidas de tal manera que inviten a los alumnos a expresar con franqueza sus reacciones.

¿Estima que puede contradecir al profesor cuando dice algo que Ud. considera equivocado? Sí..... No.....

¿Se siente libre para hacer al profesor una pregunta sobre algo que no ha entendido? Sí..... No.....

¿Con qué frecuencia se ha sentido Ud. estimulado a pensar en otras aplicaciones de los conceptos y principios que exponía el profesor? Casi siempre... De vez en cuando..... Rara vez..... Nunca.....

¿Le ha parecido que el profesor era lo bastante flexible para modificar sus planes con arreglo a las necesidades del alumno? Sí..... No.....

Cuadro 2. Ejemplo de un formulario sobre la reacción de los alumnos.

En algunas evaluaciones se solicita al alumno que opine sobre los objetivos de la asignatura, programa y contenidos, metodología educativa, métodos de calificación, materiales de estudio. Además, se puede solicitar al alumno que realice una autoevaluación.

Según Esquivel y Gurdíán, "en relación con este procedimiento se han hecho diversas y variadas investigaciones acerca de la evaluación docente hecha por los estudiantes. Esta evaluación por parte de los estudiantes ha demostrado:

² Cit. por Juan M. Esquivel y Alicia Gurdíán: *Elaboración y Validación de los instrumentos de Evaluación Docente de la Universidad de Costa Rica*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, 1981.

- a) Poseer estabilidad
- b) Tener consistencia interna".³

B) Evaluación del Proceso

Este procedimiento se basa en dos modalidades distintas:

- i) El análisis de las condiciones de aprendizaje, que proporciona una muestra de los elementos que caracterizan la situación docente total; y
- ii) El análisis de interacción que enfoca únicamente aquellos elementos (casi siempre verbales) que caracterizan el comportamiento del profesor o la interacción alumno-profesor o ambas cosas.

El análisis de las condiciones de aprendizaje empieza por identificar lo más concretamente posible los resultados que se buscan en determinada situación didáctica: un curso, una clase, un seminario, un laboratorio, las visitas de salas de hospital, etc. Por ejemplo, podría utilizarse como punto de partida el resultado general de "adquirir práctica en el reconocimiento físico del enfermo" si se especifica definiendo detalladamente los elementos de esta técnica.

³ Ibíd., pág. 9.

El aprendizaje tiende a ser más eficaz cuando el estudiante comprende claramente los objetivos.

Se facilita el aprendizaje de una técnica mediante períodos de prácticas frecuentes y breves durante largo tiempo.

Una rápida y concreta aportación de datos previos que permita al alumno señalar errores en su actuación, facilita el aprendizaje.

Una rápida y concreta aportación de datos previos que requiera los elementos adecuados de trabajo del estudiante, facilita el aprendizaje.

Cuadro 3. Algunos principios del proceso de aprendizaje, importantes para la adquisición de una técnica.

Una vez determinado el resultado que se desea, la etapa siguiente ha de consistir en fijar los principios de aprendizaje que tienen aplicación a la meta didáctica concreta. En el ejemplo antes citado, los principios que se exponen en el Cuadro 3 se incluirán entre los escogidos para su estudio. Utilizando esos principios como marco de referencia, un evaluador procede a redactar un formulario de preguntas, entrevistas y observaciones, muy estructurado, que aporte datos objetivos y descriptivos acerca del grado en que la situación real satisface las condiciones requeridas. En el Cuadro Nº 4 se da un resumen de ese formulario, preparado para el ejemplo antes citado.

¿Se han explicado a los estudiantes los objetivos del curso (la unidad didáctica, el ejercicio de instrucción)?

¿Qué pruebas hay de que los estudiantes hayan comprendido realmente esos objetivos?

¿Qué oportunidad tuvieron los alumnos de practicar cada uno de los actos correspondientes al reconocimiento físico del enfermo?

¿Cuándo (respecto del material didáctico pertinente) se programaron esos períodos de prácticas? ¿Cuánto tiempo abarcó cada período de práctica? ¿Se ofrecieron a los estudiantes oportunidades variables con arreglo a las diferencias individuales de aprovechamiento?

¿Con qué frecuencia observó realmente el profesor que el alumno reconocía a su paciente?

¿Proporcionó el profesor al estudiante datos para verificar la exactitud de sus observaciones? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿En qué forma se proporcionaron?

¿Proporcionó el profesor al estudiante algunos datos previos respecto a su capacidad técnica para conseguir esos resultados? En caso afirmativo, ¿cuándo y en qué forma?

Cuadro 4. Ejemplo de formulario destinado a evaluar las condiciones de aprendizaje de una técnica concreta.

Obsérvese que, con cambios de poca monta, las cuestiones en él enumeradas podrían emplearse como lista de comprobación por un observador, como programa de entrevista por una persona bien pre-

¿Se han explicado a los estudiantes los objetivos del curso (la unidad didáctica, el ejercicio de instrucción)?

¿Qué pruebas hay de que los estudiantes hayan comprendido realmente esos objetivos?

¿Qué oportunidad tuvieron los alumnos de practicar cada uno de los actos correspondientes al reconocimiento físico del enfermo?

¿Cuándo (respecto del material didáctico pertinente) se programaron esos períodos de prácticas? ¿Cuánto tiempo abarcó cada período de práctica? ¿Se ofrecieron a los estudiantes oportunidades variables con arreglo a las diferencias individuales de aprovechamiento?

¿Con qué frecuencia observó realmente el profesor que el alumno reconocía a su paciente?

¿Proporcionó el profesor al estudiante datos para verificar la exactitud de sus observaciones? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿En qué forma se proporcionaron?

¿Proporcionó el profesor al estudiante algunos datos previos respecto a su capacidad técnica para conseguir esos resultados? En caso afirmativo, ¿cuándo y en qué forma?

Cuadro 4. Ejemplo de formulario destinado a evaluar las condiciones de aprendizaje de una técnica concreta.

Obsérvese que, con cambios de poca monta, las cuestiones en él enumeradas podrían emplearse como lista de comprobación por un observador, como programa de entrevista por una persona bien pre-

parada al efecto, o como cuestionario estructurado para distribuirlo directamente a los alumnos. Sea cual fuere la modalidad utilizada, los dos elementos esenciales son: I) Que cada pregunta se derive de un principio de aprendizaje pertinente para los resultados docentes que se buscan; y II) que cada pregunta se formule de manera que dé por resultado información objetiva y descriptiva, y no opiniones ni preferencias.

Por último debe observarse que, como a toda situación didáctica ha de corresponder algún género de comunicación, la evaluación de las condiciones del aprendizaje tendrá que abarcar por lo menos unas cuantas preguntas de aplicación general que aporten datos de las características fundamentales de esa comunicación, como por ejemplo: ¿Podía ser oído el orador por todas las personas que habían de recibir su comunicación?

En contraste con el enfoque antes descrito, las diversas modalidades de análisis de interacción se refieren exclusivamente a la índole del proceso de comunicación. Ello se consigue mediante el análisis detallado y sistemático del comportamiento (predominantemente verbal) del profesor o de los estudiantes.

Ideadas primitivamente para utilizarlas en la situación de una clase normal, la mayoría de las modalidades del análisis de interacción son también útiles en otros marcos didácticos.

Sea cual fuere la modalidad a la que se atribuya mayor importancia, la metodología es análoga para casi todas las variantes de ese enfoque. Concretamente se adiestra a los observadores para

que anoten en un impreso (por ejemplo, cada tres segundos) la índole del comportamiento verbal de ese momento. Estas anotaciones se efectúan durante lapsos de tiempo prefijados (para el caso, de diez a quince minutos) y los períodos se eligen para un muestreo de puntos diferentes (v. gr., al comienzo, a la mitad y a la terminación) de la clase teórica o práctica, o de varias clases del curso académico. Las anotaciones se resumen y se analizan después en función de variables tales como el porcentaje de tiempo de que disponen los alumnos, aquel en que hace uso de la palabra el profesor en cada categoría de comportamiento, el porcentaje correspondiente a los alumnos en cada categoría, las secuencias características del comportamiento profesor-estudiante, etc.

Este enfoque se limita a observar el proceso de interacción per se; no se intenta en modo alguno relacionar directa o indirectamente ese proceso con objetivos ni resultados en el transcurso de la teoría general del aprendizaje.

INSTRUCCIONES - Tómense cada tres segundos, durante un período de diez minutos consecutivos, notas que indiquen la naturaleza del comportamiento en cada intervalo de tres segundos.

TÍTULO	Comportamiento del profesor
	1 - Formula una pregunta
	2 - Da instrucciones
	3 - Proporciona información

- 4 - Responde a las observaciones de los estudiantes
- 5 - Etc.

Comportamiento del estudiante

- 6 - Formula pregunta
- 7 - Contesta a una pregunta
- 8 - Proporciona información
- 9 - Etc.

Otros datos

- 10 - Silencio
- 11 - Etc.

Fecha:..... Hora:..... Clase:.....
Profesor:..... Observador:.....
Hora del primer registro:

Cuadro 5. Ejemplo de formulario para registrar la interacción estudiante-profesor.

C) Evaluación del Producto

La evaluación del producto en su forma pura se ocupa exclusivamente de objetivos (producto que se busca) y resultados (producto obtenido), lo cual requiere que se especifiquen claramente las metas del programa docente, que se las defina en términos de los cambios de comportamiento que han de inducirse en el alumno, que se ideen situaciones de prueba para obtener muestras de esos comportamientos, y que se someta al alumno a esas situaciones de prueba para averiguar si es capaz de actuar como conviene al nivel prescrito de competencia.

Las técnicas utilizadas para evaluar el rendimiento van desde las pruebas clásicas de información hasta las observaciones sistemáticas a largo plazo del alumno en diversos marcos profesionales, pasando por complejas situaciones simuladas de problemas clínicos.

2. 2 Restricciones de los Métodos Actuales

En forma ideal la aplicación de estos tres métodos nos da un panorama completo de los profesores y la eficacia docente.

Sin embargo, se ven sometidos a diversos inconvenientes que limitan su objetividad y sobre todo su ejecución.

En nuestro medio la aplicación integral se vuelve irrealizable por no contar con los recursos humanos y económicos para ejecutarlos en forma adecuada (como en el caso de evaluación del producto que requiere técnicas complejas).

2.3 Características de un Buen Profesor

Con el fin de evaluar al docente, se hace necesario definir a un "buen profesor".

Esto no es fácil, debido a que muchas características son subjetivas y se hace imposible su medición.

Hay diferentes criterios (de acuerdo a cada autor) en cuanto a los aspectos más importantes que son propios de un buen profesor. Por ejemplo, Bridge (1967)⁴ selecciona los siguientes:

⁴ EDWARD M. BRIDGE, ob. cit., p. 77.

1. Experto en su especialidad
2. Científico en la psicología del aprendizaje
3. Técnico
4. Líder
5. Ideal y modelo de sus estudiantes.

También se han definido condiciones necesarias para la transmisión y la retención⁵ como las siguientes:

1. Transmitir conocimientos significativos
2. Destacar los conceptos y los principios
3. Ajustar los hechos a la estructura conceptual
4. Aplicar adecuadamente los principios
5. Somular las condiciones de aplicación en la forma más precisa posible
6. Establecer una combinación óptima entre la enseñanza teórica y la de investigación
7. Facilitar el autoaprendizaje siempre que sea posible
8. Proporcionar los resultados de los diagnósticos a los estudiantes y profesores en cada etapa.

Las características pueden dividirse en dos grandes grupos:

- a) Individuales: y
- b) Técnicas.

⁵ McCulloch, ob. cit., pág. 309.

En un estudio realizado por Eble (1974)⁶ después de realizar un análisis factorial de aquellos ítemes presentes en la literatura o en instrumentos de evaluación docente, determinó que los siguientes diez ítemes, presentes en el cuestionario de evaluación docente de la Universidad de Washington, caracterizan a un buen profesor. Ellos son:

- 1) Interpretar claramente ideas abstractas y teorías.
- 2) Lograr interesar a los estudiantes en lo que enseña.
- 3) Aumentar la capacidad de razonamiento.
- 4) Aumentar los intereses u horizonte intelectual de los estudiantes.
- 5) Señalar los aspectos más importantes de la materia que imparte.
- 6) Hacer un buen uso de ejemplos o ilustraciones.
- 7) Motivar a los estudiantes para que éstos den lo máximo en su calidad de trabajo.
- 8) Demostrar confianza en el conocimiento de la disciplina que enseña.
- 9) Dar nuevos puntos de vista.
- 10) Ser claro en sus explicaciones.

En un estudio realizado en la Universidad de California en Davis, se demostró, según Eble,⁷ por medio del uso de cinco escalas, que los ítemes más significativos son los siguientes:

⁶ En ESQUIVEL y GURDIÁN, *ibíd.* pág. 8.

⁷ *Ibíd.*, página 8.

- 1) Discutir sobre puntos de vista diferentes de los suyos.
- 2) Explicar claramente.
- 3) Estimular la discusión en clase.
- 4) Demostrar genuino interés por los estudiantes.
- 5) Ser dinámico y enérgico.

Con base en las características descritas anteriormente, se pueden seleccionar las más significativas, en la elaboración de un instrumento de evaluación docente.

CAPÍTULO 3

NUESTRA PROPUESTA

3.1 Justificación

Siendo que en nuestro país no se ha instituido la docencia como una carrera formal, a menudo se presenta el problema de que quienes ejercen dicha labor adolecen de serias deficiencias técnicas de carácter pedagógico, salvo aquellos casos aislados en los que la vocación y la formación confieren la capacidad necesaria para esa tarea.

Esa realidad es descrita adecuadamente por Ribeiro al decir que, "en la universidad tradicional latinoamericana, la formación del personal docente se cumple mediante hazañas personales de egresados que se esfuerzan en cultivarse como especialistas, de un modo autodidacta".¹

Es un hecho aceptado que las circunstancias actuales exigen urgentemente una formación adecuada para los docentes. A través de los años y a medida que la relación enseñanza-aprendizaje se va haciendo más compleja, inexorablemente se desmoronan ciertas posiciones como la que expresa el conocido aforismo de que "el buen médico siempre será un buen profesor". Esto ha sido reconocido por la Comisión de Reforma Curricular al describir, dentro

¹ Darcy Ribeiro, *LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA*, Santiago, EDITORIAL UNIVERSITARIA (1971), pág.

del actual currículum, "que nuestro proceso formativo de médico se ha desarrollado... sin una adecuada formación de su persona docente en cuanto a principios pedagógicos y teóricos del aprendizaje".² A lo que agregaríamos las deficiencias técnicas para aplicar los mencionados conocimientos teóricos.

Lo anterior supone la necesidad de un programa de capacitación para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, antes de ponerlo en práctica, se hace necesario un diagnóstico de las deficiencias técnico-pedagógicas de los docentes, que permita orientar adecuadamente dicho programa.

En este trabajo se pretende proponer un procedimiento de evaluación docente que tenga validez en nuestro medio. Para que sea posible, ese instrumento tiene que surgir de la opinión y consenso de las personas implicadas en el proceso, tales como docentes mismos, los estudiantes y los que desempeñan tareas administrativas (representados por el inmediato superior jerárquico, Jefe de departamento).

Este modelo es innovador en el sentido de que, tradicionalmente, en nuestro medio se ha practicado todo tipo de evaluación al alumno, y sólo excepcionalmente al empleado administrativo. Lo anterior no es completo si tomamos en cuenta que el proceso educativo envuelve la responsabilidad recíproca entre docente

² UNAH, Facultad de Ciencias Médicas, HACIA UN NUEVO MÉDICO HONDUREÑO A TRAVÉS DE LA REFORMA CURRICULAR, Tegucigalpa (1977), págs. 11 y 12.

estudiantes. Por lo tanto, se hace necesario que los profesores sometan a una evaluación que utiliza tres instrumentos: uno de autoevaluación, otro de evaluación de los docentes por parte de los estudiantes, así como una evaluación del profesor por su superior jerárquico.

No hay duda de que un estudio de esta índole genera problemas, pues cabe esperar alguna —o mucha— reticencia por parte de los docentes, por razones de diversa índole que podríamos resumir en los siguientes puntos relevantes:

- a) El docente presta poca colaboración a un estudio de esta índole, aduciendo falta de tiempo.
- b) Minimiza la importancia y los resultados del estudio.
- c) Se siente agraviado por el hecho de estar sujeto a una evaluación, máxime si esa iniciativa parte del alumno.
- d) Supone que un estudio de esta índole puede provocar inestabilidad laboral.
- e) En nuestro medio la docencia constituye un apéndice de las demás actividades profesionales, y no se le da la importancia que tiene.
- f) No existe en nuestro país una tradición orientada a la solución de los problemas por medio de estudios con todo rigor científico. De tal forma que un análisis de esta índole generalmente se subvalora y, por tanto, existe un gran riesgo de que resulten inexactos los datos obtenidos.
- g) Hacen falta estímulos de tipo académico y remunerativos para los docentes.

Las actitudes mencionadas anteriormente son explicables dentro de la mentalidad que prevalece entre nosotros con respecto al ejercicio de la profesión médica y de la docencia. Es interesante saber que una investigación acerca de las características del estudiante de esta carrera, realizada por el Departamento de Medicina Preventiva en 1974, revela que "el dedicarse a la docencia de manera predominante no constituye aspiración entre ellos... De aquí resulta que sólo 1,8% proyectan dedicar la mayor parte de su tiempo (más del 76%) a la docencia. Si bien es cierto que la ocupación de docente no es una actividad que permite la acumulación de riquezas, también parece ser que confiere cierto grado de prestigio ante el consumidor de los servicios. Esto explica que la mayoría desee relaciones de docencia con el proceso enseñanza-aprendizaje. En la investigación 61,8% proyectan realizar docencia a tiempo mínimo: menos del 25%." ³

Ese enfoque nos introduce al aspecto social de la enseñanza que se manifiesta en este proceso en la medida en que se establece una relación de entregar y recibir entre sujetos (de forma bidireccional). El proceso de enseñanza-aprendizaje debe propiciar el desarrollo autónomo de todas las facultades del hombre mediante la participación organizada y sistemática en los diferentes aspectos de la tarea educativa.

³ Luis Felipe Bekker y Héctor Murcia Pinto, *ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA REFORMA CURRICULAR EN LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA UNAH*, en REVISTA CENTROAMERICANA DE LA SALUD, 6, pp. 149-166 (enero-abril de 1977).

Lo anterior nos lleva a formular las siguientes consideraciones:

Que, conociendo las limitaciones de nuestro medio académico, no se puede esperar que todos los docentes sean de dedicación exclusiva (aunque teóricamente esto es lo ideal). No es censurable el hecho de que la tarea docente sea vista como una oportunidad de obtener prestigio y acumular mayor experiencia profesional. Lo que debe ser superado es la falta de compromiso con la responsabilidad docente. Lo anterior puede describirse con el ejemplo de un profesional con excelente preparación en su respectiva disciplina, que goza de un prestigio profesional (sin duda por su capacidad, pero avalado por su posición de "profesor universitario"), que no le ha dado importancia a la función docente y que, las más de las veces, no planifica sus clases. Eso revela una actitud negativa al no cumplir a cabalidad (y en cierta manera retribuir) con la función que ha contribuido a su formación y que le ha conferido prestigio social. Otra situación podría ser la del docente que tiene la disposición para ejercer su función, pero que por la carencia de material y de conocimientos didáctico-pedagógicos, poco puede hacer.

Por esas razones, el fin primordial de esta propuesta de evaluación es el de que, al ser llevada a la práctica, aporte datos que conduzcan a la estructuración del programa de capacitación docente. Cabe esperar que su implementación permita un

sistema de enseñanza planificada que tenga consecuencias satisfactorias para los profesores y los alumnos. Si el docente llega a compenetrarse de la intención positiva de un estudio de esta índole, los alcances enriquecedores serían insospechados.

Con el objeto de superar en cierta medida los problemas enumerados anteriormente, se propone: a) que el procedimiento de evaluación sea elaborado, validado y ejecutado por medio de la Dirección General de Docencia y la Facultad de Ciencias Médicas; y b) que la evaluación sea aplicada a los docentes que tienen menos de cinco años de laborar en la Facultad referida y a quienes aspiran a ejercer la docencia.

La implementación de un instrumento de evaluación docente y de un programa de capacitación cobran mayor sentido dentro del contexto de una carrera docente establecida. Cabe esperar que dentro de las reformas curriculares de nuestra Facultad se incluya una reglamentación de la carrera docente, como se expresa en la siguiente definición: "El objeto de la carrera docente es preparar un grupo de profesionales capacitados en sus respectivas especialidades, con una sólida formación en los principios éticos de la profesión médica, con conocimientos teóricos y prácticos de las técnicas pedagógicas, e interesados en el estudio y solución de los problemas sanitarios de la región y del país".⁴

⁴ UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - Facultad de Medicina. REGLAMENTACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE EN LA FACULTAD DE MEDICINA. 1980. Pág. 3.

3.2 Metodología

El método que se propone en el presente trabajo puede considerarse como una variante de la evaluación de percepciones, descrita en el capítulo anterior. La diferencia substancial es que intervienen tres enfoques (no sólo el del alumno).

- a) La evaluación por parte de los estudiantes;
- b) La autoevaluación; y
- c) La evaluación por parte del superior jerárquico.

Su realización se apoya en estudios de Webb y Nolan (1955)⁵ que demostraron una correlación positiva entre la evaluación de los estudiantes hacia el profesor y la autoevaluación del profesor. Respecto a la evaluación por parte del superior jerárquico aún no se ha demostrado completamente que, una forma de validar la evaluación de los estudiantes, sea comparar la evaluación del superior jerárquico con las de éstos.

Dicho método se ha utilizado en la elaboración de Instrumentos de Evaluación Docente en varias universidades latinoamericanas, entre ellas la de Costa Rica.

Se basa en la confección de cuestionarios (con el consentimiento de los sectores estudiantiles, docentes y administrativos) que proporcionen características escogidas como propias de "un buen profesor" para ser evaluadas por los sectores implicados en el proceso.

⁵ Cit. por ESQUIVEL y GURDIÁN, ob. cit., pág. 9.

Este método consta de varias fases que se describen más adelante.

Además, se sugiere una evaluación al aspirante a la docencia, por medio de un instrumento elaborado para tal fin.

3.2.1 Implementación

Para llevar a feliz término la tarea de elaborar y validar la evaluación docente, se hace necesaria la creación de una comisión que designarían a tal efecto la Dirección General de Docencia y la Facultad de Ciencias Médicas. Dicha Comisión sería la encargada de revisar los resultados y, con base en éstos, estructurar el instrumento de evaluación definitivo.

3.2.2 Plan de Operación del Proyecto

Los aspectos que definen a un buen profesor, se dividen en dos grupos:

- a) Características personales
- b) Características técnicas.

El procedimiento a seguir se divide en las siguientes fases:

- 1a. Encuesta preliminar aplicada a estudiantes, profesores y superiores jerárquicos.
- 2a. Elaboración del cuestionario definitivo para los tres sectores consultados.
- 3a. Análisis estadístico.

A continuación se detallan separadamente las tres fases:

1a. Encuestas preliminares.

a) Encuestas a profesores y estudiantes.

En la misma se formula una lista de características personales y técnicas, solicitando a un grupo significativo de profesores y alumnos (seleccionados por muestra que, de todos los aspectos, señalen las cinco condiciones personales y las cinco técnicas que a su juicio deba reunir un buen profesor.

Además, hay que dejar un espacio en blanco al final de la lista para darles oportunidad de agregar otras características no contempladas en la encuesta, y que, según la opinión del encuestado, sean de importancia para definir la excelencia de un profesor (ver Anexo 1).

b) Encuestas del superior jerárquico.

Estas encuestas constan de dos partes. En la primera se pide a los jefes de unidades académicas señalar, de una lista de aspectos de la docencia, aquellos que a su parecer pudieran ser evaluados objetivamente por ellos. En la segunda parte se les pide indicar la forma o método que utilizarían para hacer la evaluación de cada uno de los aspectos por ellos escogidos. (Ver Anexo 2.)

2a. Elaboración del cuestionario definitivo.

Basándose en las características señaladas con mayor frecuencia por los profesores, estudiantes y superiores jerárquico en las encuestas efectuadas, la comisión se encarga de elaborar los cuestionarios dirigidos a estudiantes docentes y superiores jerárquicos.

3a. Análisis estadístico.

a) Encuesta preliminar para estudiantes y profesores.

Esta encuesta se analiza tabulando la frecuencia de respuestas según el orden de prioridad para cada aspecto señalado. Con la frecuencia se calculan los porcentajes de preferencia para cada aspecto por separado.

Posteriormente se clasifican las cinco condiciones, personales y técnicas, que obtuvieren mayor porcentaje de frecuencia.

Con fundamento en las condiciones seleccionadas, se elaboran las afirmaciones del cuestionario definitivo.

b) Encuesta preliminar del superior jerárquico

En el análisis de esta encuesta se procede de la siguiente manera:

Primero se calcula la frecuencia y el porcentaje para cada aspecto señalado como evaluable por los directores.

gundo lugar se analiza en cada encuesta la manera en que el director evaluaría objetivamente los aspectos señalados por él. A juicio de la comisión evaluadora se pueden eliminar los aspectos para los cuales no se proponen mecanismos objetivos de evaluación. Luego se hace un nuevo cálculo de frecuencia y porcentajes tomando en cuenta únicamente los aspectos que podrían ser evaluados objetivamente.

3.3 Evaluación del candidato a Profesor

Con el propósito de promover la carrera docente y como complemento importante al instrumento de evaluación anteriormente expuesto, se sugiere la aplicación de un cuestionario al asistente a profesor con el fin de ponderar algunos factores relevantes que debe reunir el candidato.

Dichos factores se clasifican cualitativamente (pésimo, malo, regular, bueno y excelente) de acuerdo a ciertos parámetros y a los cuales se les asigna un valor cuantitativo arbitrario (puntos) según la escala de clasificación (ver Anexo 3).

BIBLIOGRAFÍA

Libros, monografías e informes

- 1 Bridge, Edward M.: PEDAGOGÍA MÉDICA.-2a. edición. Washington. Publicación Científica Nº 122, O.P.S., 1967.
- 2 Cervo, A. L. y Bervian, P. A.: METODOLOGÍA CIENTÍFICA.-Bogotá Graw & Hill Latinoamericana, S. A.-1980.
- 3 Esquivel, Juan Manuel y Gurdíán F., Alicia: ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COSTA RICA.-Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", 1981.
- 4 García Galló, Gaspar Jorge: LA FORMACIÓN DE CIENTÍFICOS Y TÉCNICOS EN AMÉRICA LATINA.-Caracas.-Cuaderno de Nuestro Tiempo.-Universidad Central de Venezuela, 1968.
- 5 López Cano, José Luis: MÉTODO E HIPÓTESIS CIENTÍFICAS.-México D. F.-Editorial Pormaca, 1967.
- 6 Miranda, Manuel de: LA MISIÓN INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA.-México, D. F., Editorial Pormaca, 1967.
- 7 Nassif, Ricardo: PEDAGOGÍA GENERAL.-Buenos Aires, Editorial Plus.-1958.
- 8 Ortega y Gasset, José: MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD, en *Obras Completas*, tomo IV (1929-1933), 2a. edición.-Revista de Occidente, Madrid.
- 9 Ribeiro, Darcy: LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA.-Santiago.-Editorial Universitaria, 1977.

- 10 Travers, Robert M. W.: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL. Buenos Aires.-Editorial Paidós, 1971.
- 11 Universidad Nacional Autónoma de Honduras: PRIMER ENCUENTRO DE COMUNIDAD UNIVERSITARIA.-2a. edición.-Editorial Universitaria, Tegucigalpa, 1977.
- 12 UNAH, Facultad de Ciencias Médicas: HACIA UN NUEVO MÉDICO HONDUREÑO A TRAVÉS DE LA REFORMA CURRICULAR.-Tegucigalpa, D. C., 1978.
- 13 UNAH, Sección estadística: CRONOLOGÍA HISTÓRICA DE LAS UNIDADES MÉDICAS DE LA UNIVERSIDAD.-Tegucigalpa.-Editorial Universitaria, 1981.
- 14 Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina: REGLAMENTACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE DE LA FACULTAD DE MEDICINA, 1980.

Artículos

- 15 Acuña, Héctor R.: "Ética Médica y Educación Médica".-EDUCACIÓN MÉDICA Y SALUD, 15 (1): 1-7.-1981.
- 16 "Aprendizaje Continuo del Personal de Salud".-EDUCACIÓN MÉDICA Y SALUD, 12 (3): 342.-1978.
- 17 Bekker, Luis Felipe y Murcia Pinto, Héctor: "Algunas Consideraciones para la Reforma Curricular en la Facultad de Ciencias Médicas".-REVISTA C. A. DE CIENCIAS DE LA SALUD, 3 (6): 149-166, enero-abril de 1977.

- 18 Bekker, Luis Felipe: "Algunas Determinantes del Proceso de Reforma Curricular en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNAH".-
TA C. A. DE CIENCIAS DE LA SALUD, 4 (10): 167-182.-Mayo-agosto 1978.
- 19 Herve Lelievre, Luis: "Algunos Aspectos de la Formación del Médico".-
REVISTA MÉDICA DE CHILE, 106 (10): 809-817, octubre de 1978.
- 20 Mayoral Prado, Demetrio: "Vocación y Moral Médica".-SEMANA MÉDICA
CENTRO AMÉRICA Y PANAMÁ, 27 (344), 196-203.-Mayo 12, 1976.
- 21 OMS: "La enseñanza de las ciencias médicas fundamentales desde el
punto de vista de la medicina moderna".-Serie de Informes Técnicos
Nº 210, 1961.
- 22 — "Consecuencias de los sistemas didácticos individuales y en
pequeños grupos para la enseñanza de la medicina".-Serie de Informes
Técnicos Nº 489.-1972.
- 23 — "Selección de material didáctico para la enseñanza de las
ciencias de la salud".-Serie de Informes Técnicos Nº 538.-1974.
- 24 — "Estrategias educativas para los profesionales de salud".-
Boletín de Salud Pública, Nº 61.-1975.
- 25 — "Training and Preparation of Teachers for Schools of Medicine
and of Allied Health Sciences.-Technical Report Series No. 1
1975.

- 24 Samaja, Juan y Bekker, Luis Felipe: "Estrategias pedagógicas d
nuevo currículum de la Facultad de Ciencias Médicas".-REVIS
C. A. DE CIENCIAS DE LA SALUD, 5 (13): 173-190. Mayo-agosto
1979.
- 27 Tarnopolsky, Alejandro: "La relación entre estudiante y docent
durante la enseñanza de la Medicina".-EDUCACIÓN MÉDICA Y SA
5 (3): 185-194.-Julio a septiembre de 1971.

A N E X O N.º 1

Modelo de Cuestionario preliminar para
profesores y estudiantes

Indicaciones:

En las secciones 1 y 2 de esta encuesta se ofrecen posibles condiciones personales y técnicas del personal docente. Señale, para cada caso, en orden de importancia, las cinco características que a su juicio constituyen las más importantes de un profesor universitario. Coloque en los paréntesis respectivos los numerales 1, 2, 3, 4 y 5 para señalar dichas características.

1. Condiciones personales:

- () Cordial
- () Respetuoso
- () Comprensivo
- () Eficiente
- () Responsable
- () Metódico
- () Creativo
- () Entusiasta
- () Asequible
- () Dinámico

Otras:

- () _____
- () _____
- () _____

2. Condiciones técnicas:

- () Dominio de la materia
- () Organización metodológica de la materia
- () Capacidad para evaluar
- () Habilidad para motivar
- () Claridad en las explicaciones
- () Empleo de diversas técnicas, métodos y actividades de enseñanza
- () Habilidad para fomentar discusiones en clase
- () Habilidad para enfatizar los aspectos importantes
- () Empleo de medios auxiliares de enseñanza (televisión, retroproyector, películas, etc.).
- () Uso de ejemplos ilustrativos y prácticos.

Otras:

- () _____
- () _____
- () _____

A N E X O N.º 2

Modelo de Cuestionario Preliminar
para el Superior Jerárquico

1. De la siguiente lista de aspectos o conceptos, marque con una X los aspectos que usted, como jefe, podría evaluar objetivamente de los profesores a su cargo:

1. ☐ Dominio de la materia
2. ☐ Organización general del curso
3. ☐ Planeamiento del curso
4. ☐ Relación con otros profesores
5. ☐ Relación con los estudiantes
6. ☐ Empleo de diversos métodos de enseñanza
7. ☐ Puntualidad
8. ☐ Creatividad
9. ☐ Responsabilidad
10. ☐ Eficiencia
11. ☐ Asesoramiento a estudiantes
12. ☐ Participación en Comisiones dentro de la Unidad Académica
13. ☐ Participación en Comisiones Universitarias
14. ☐ Fomenta el intercambio de ideas
15. ☐ Evalúa objetivamente
16. ☐ Evalúa con base en la materia cubierta
17. ☐ Otros: señale otros aspectos no considerados que usted crea que puede evaluar.

2. De aquellos aspectos que usted señaló con una X especifique cómo los evaluaría.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____

3. Para calificar la labor docente de un profesor se usarán los datos obtenidos de tres tipos de cuestionarios: evaluación de los estudiantes, evaluación del jefe y autoevaluación. De acuerdo con su criterio qué "porcentaje" le daría usted dentro de una escala de 0-100 a cada tipo de cuestionario:

- | | |
|------------------------------|---|
| a) Evaluación de estudiantes | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; display: inline-block;">%</div> |
| b) Evaluación del Jefe | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; display: inline-block;">%</div> |
| c) Autoevaluación | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px; display: inline-block;">%</div> |
| Muchas gracias | 100% |

Tomado de: Esquivel y Gurdíán, "Elaboración y validación de los Instrumentos de Evaluación Docente de la Universidad de Costa Rica". Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 1981.

EVALUACIÓN DE CANDIDATO A PROFESOR

Nombre del entrevistado.....Materia que aspira a enseñar..... Fecha.....

¿Ha estudiado Pedagogía? Sí..... No..... Entrevistado por:.....

Requerimiento	Pésimo	Malo	Regular	Bueno	Excelente
1. Conocimientos (grado de escolaridad formal))	Ha cursado estudios en un área diferente a la que pretende enseñar	Es estudiante avanzado del área que pretende enseñar.	Es pasante de la carrera en la cual se encuentra la materia que desea enseñar.	Tiene el grado de licenciado de una institución de prestigio, en la carrera donde está la materia.	Tiene el grado de maestro o doctor en la carrera donde se halla la materia.
2. Experiencia de trabajo (específico en la materia.	No cuenta con experiencia de trabajo en la materia.	Esporádicamente ha tenido contactos de trabajo con personas que laboran en el campo de la materia o laboró en ella, pero actualmente no lo hace.	Actualmente labora en ese campo. Un año o menos de experiencia en el campo de la materia.	Actualmente labora en ese campo. Más de un año, pero menos de cinco años de experiencia.	Actualmente labora en ese campo. Cinco o más años de experiencia en el campo profesional de la materia.

Requerimiento	Pésimo	Malo	Regular	Bueno	Excelente
3. Reconocimiento profesional.	No conoce las asociaciones profesionales que existen en el campo de la materia.	No pertenece a asociación profesional del campo de la materia.	Pertenece a una asociación profesional del campo de la materia.	Pertenece a una asociación profesional del campo de la materia. Y ha desempeñado puestos directivos.	Pertenece a dos o más asociaciones profesionales, nacionales y extranjeras, del campo de la materia, o ha sido presidente o director en alguna de ellas.
4. Experiencia pedagógica.	No tiene experiencia alguna.	Cuenta con experiencia de nivel inferior al profesional.	Ha sido adjunto o ayudante de algún maestro a nivel profesional.	Cuenta con experiencia de más de un semestre pero menor de 6 semestres y ha recibido cursos de capacitación pedagógica.	Cuenta con experiencia mayor de 6 semestres a nivel profesional y ha recibido cursos formales de capacitación pedagógica.

Requerimiento	Pésimo	Malo	Regular	Bueno	Excelente
5. Aportaciones académicas.	No ha escrito ni investigado, ni tiene proyectos al respecto en el campo específico de la materia.	Solamente expresa algunas inquietudes respecto a problemas de las materias, o se encuentra preparando la tesis en el campo, específico de la materia.	Ha escrito algunos artículos teóricos sobre el campo específico de la materia.	Ha realizado alguna o algunas investigaciones que ha transcrito en artículos en el campo específico de la materia.	Ha escrito uno varios libros sobre el campo específico de la materia.
6. Claridad de expresión.	Tartamudea, corta frases, salta de una idea a otra, o exposición muy elevada.	En ocasiones corta frases. A menudo no existe una ilación total en sus argumentos.	Usa frases completas, aunque en ocasiones no están ligadas totalmente.	Expone sus ideas con fluidez, aunque en ocasiones la ordenación de ellas no es completamente clara.	Expresa sus ideas con fluidez y en forma accesible. El alumno comprenderá claramente lo que trata de explicar. Puede ejemplificar con facilidad.

Requerimiento	Pésimo	Malo	Regular	Bueno	Excelente
7. Motivación.	Solamente porque se enteró de que solitaban profesores.	Desea adquirir prestigio personal.	Desea retribuir a la Universidad algo de lo que ella le dio.	Le interesa seguir desarrollando el conocimiento, Desea contribuir efectivamente al desarrollo del país. Le interesa continuar aprendiendo. Pien- sa que el diálogo con los estudiantes le da buenas ideas para mantenerse al día.	
8. Conducta durante la entrevista.	Tímido, inseguro, o muy dominante, autócrata o grosero.	Denota cierta descortesía, sin llegar a la grosería o vulgaridad.	Finge cortesía y amabilidad. Adopta poses. Cierta seguridad en sí mismo.	Cortés y amable, pero en forma espontánea. Seguro de sí mismo.	Cortés y amable en grado sumo espontáneamente. Denota aplomo pero sin autocracia.

Requerimiento	Pésimo	Malo	Regular	Bueno	Excelente
9. Filosofía pedagógica.	Preocupado por enseñar cómo hacer las cosas, pone énfasis en la mecánica de los asuntos. Siente que el alumno debe memorizar lo que se le enseña.	Siente que el alumno no está maduro para desarrollar su propio criterio. Lo hará después en el ejercicio profesional.	Pone énfasis en cómo hacer las cosas, pero fundamenta algunos conceptos.	Busca un equilibrio entre el cómo y el porqué de las cosas.	Desea desarrollar el criterio individual del alumno, que aprenda a aprender y pueda enfrentarse a los problemas. Desea enseñarle el <i>porqué</i> de las cosas. No descuida el cómo hacer las cosas.

Mínimo aceptable: Obtener no menos de.....puntos en un total de 1000.

Observaciones:

.

.

PONDERACIÓN DE FACTORES PARA LA EVALUACIÓN DEL CANDIDATO A PROFESOR

Factores	Pésimo	Malo	Regular	Bueno	Excelente
1 Conocimiento	0	40	80	120	160
2 Experiencia de trabajo	0	40	80	120	160
3 Reconocimiento profesional	0	12	24	36	50
4 Experiencia pedagógica	0	20	40	60	80
5 Aportaciones académicas	0	30	60	90	120
6 Claridad de expresión	0	40	80	120	160
7 Motivación	0	30	60	90	90
8 Conducta durante la entrevista	0	20	40	60	80
9 Filosofía pedagógica	0	25	50	75	100