



**CENTRO DE ESTUDIOS
UNIVERSITARIOS DE BAJA CALIFORNIA**

TESIS DOCTORAL

**“IMPACTO DE LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN ACADÉMICA
DEL DOCENTE DE INGLÉS EN LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO”**

QUE PRESENTA

Antonio Saldaña Salazar

PARA OBTENER EL GRADO DE

Doctor en Gerencia y Política Educativa

DIRECTORA DE TESIS DOCTORAL

Dra. Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara

Topic, Nayarit; Junio de 2011.

INDICE GENERAL

	Página(s)
RESUMEN.....	6-7
ABSTRACT.....	8-9
AGRADECIMIENTOS.....	10-11
INTRODUCCIÓN.....	12-14
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.....	15
1.1. Objeto de estudio.....	15
1.2. Establecimiento del problema.....	15
1.3. Justificación.....	16
1.4. Objetivo general de la investigación.....	17
1.5. Objetivos específicos.....	17
1.6. Alcances.....	17
1.7. Limitaciones.....	18
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL.....	19
2.1. Contexto mundial.....	19
2.1.1. Formación docente en las instituciones del nivel superior (IES)...	19
2.1.2. Modelos de formación docente.....	21
2.1.3. Las políticas educativas en el marco de la formación docente.....	22
2.2. Contexto nacional.....	23
2.2.1. El papel de las IES como instituciones formadoras.....	23
2.2.2. La evaluación docente como recurso estratégico de planeación en los programas de formación docente en las IES.....	25
2.2.3. Las políticas educativas de la IES en México con relación a la	

evaluación del desempeño docente.....	27
2.2.4. La política educativa en el ámbito del desarrollo de la investigación.....	29
2.3. Contexto local.....	29
2.3.1. Principales actores en el contexto local.....	29
2.3.2. Metas propuestas en el Documento Rector de la UAN.....	30
 CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	 34
3.1. Desarrollo de la investigación.....	34
3.2. Hipótesis de la investigación.....	34
3.3. Definición de variables y parámetros de medición.....	35
3.4. Diseño de la investigación.....	37
3.5. Metodología empleada.....	37
3.6. Sujetos de estudio.....	38
3.6.1. Profesorado.....	38
3.6.1.1. Criterios de inclusión del profesorado.....	39
3.6.1.2. Criterios de exclusión del profesorado.....	39
3.7. Instrumentos de recolección de datos empleados en la investigación.....	39
3.8. Técnica de análisis aplicada en la investigación.....	40
3.9. Estudiantes como sujetos de estudio.....	40
3.9.1. Criterios de inclusión de los sujetos de estudio.....	41
3.9.2. Criterios de exclusión de los sujetos de estudio.....	41
3.10 Criterios para valorar el desempeño docente áulico.....	42
3.11. Recolección de datos acerca de la autoridad universitaria.....	43
3.12. Fórmula empleada en el estudio.	43
 CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	 44
4.1 Recolección de datos generales del profesorado de LE del TBU.....	44

4.1.1. Por género.....	44
4.1.2. Por nivel educativo.....	45
4.1.3. Por categoría laboral.....	46
4.1.4. Por certificación docente.....	46
4.1.5. Por antigüedad.....	47
4.1.6. Por edad.....	48
4.2. Análisis de categorías acerca de la percepción del profesorado con relación a su práctica docente.....	48
4.3. Análisis de categorías sobre la percepción de los estudiantes respecto al desempeño docente del profesor en clase.....	58
4.3.1. Promedio de percepción de los estudiantes por categoría de análisis.....	58
4.3.2. Promedio por categoría de análisis.....	64
4.4. La percepción institucional respecto a la calidad docente del profesorado de la Universidad Autónoma de Nayarit.....	65
4.4.1. La política de formación docente de la Universidad Autónoma de Nayarit.....	67
4.5. La política de evaluación docente en las IES mexicanas.....	72
4.6. La pertinencia de la evaluación docente.....	74
4.7. La política de la evaluación docente en la Universidad Autónoma de Nayarit.....	75
4.8. Las políticas de formación y profesionalización del docente de inglés en las IES.....	76
4.8.1. Principales actores en el contexto educativo nacional.....	78
4.9. Antecedentes, desarrollo y avances en la formación y profesionalización del docente de inglés en la Universidad Autónoma de Nayarit.....	79
4.10. Discusión.....	83
4.10.1. Revisión de las políticas educativas de las IES enfocadas a la formación y evaluación docente.....	83

4.10.2. Valoración de la práctica docente desde la perspectiva del profesor, estudiante y autoridad universitaria a cargo del desempeño académico.....	89
4.10.3. Pertinencia de la profesionalización como factor de calidad docente.....	90
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.	92
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
VII. ENTREVISTAS REALIZADAS.....	105
VIII. ANEXOS.....	106
IX. LISTADO DE GRAFICAS Y TABLAS.....	124

RESUMEN.

La presente investigación se centra en el impacto que la formación y evaluación docente ha tenido en la práctica docente realizada por el colectivo de profesores de inglés en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México; específicamente, se diagnostica y analiza la práctica docente desde la perspectiva de la autoevaluación docente, percepción del estudiante y autoridades universitarias, quienes son parte integral del proceso educativo en la Academia de Lengua Extranjera (LE) del Tronco Básico Universitario (TBU) de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

Por tanto, el propósito central de esta investigación es determinar al impacto real que los programas de profesionalización y certificación docente han tenido con respecto a la calidad educativa reflejada en el quehacer académico e investigativo de los docentes de LE durante el periodo 2004-2010.

El diseño de este estudio es de tipo no experimental y transversal, descriptivo-interpretativo, en el cual se consideran como ejes centrales de la investigación las variables de formación docente, profesionalización docente, impacto en la calidad docente y capacitación continua retroalimentadas por los tres agentes del proceso educativo (profesores-estudiantes-autoridades universitarias) que convergen en un mismo espacio académico: la universidad.

La hipótesis planteada es: a mayor formación y profesionalización docente mejor calidad en la práctica docente.

Las preguntas de investigación que guían este estudio son:

- ¿Cuáles son los indicadores que demuestran el nivel de profesionalización del profesor de inglés del TBU-UAN?
- ¿Cuáles son las competencias profesionales que se perfilan en el profesor de inglés del TBU?

- ¿Cuál es el nivel de desempeño docente del profesor de inglés del TBU con respecto a la práctica docente áulica?

Finalmente, se presentan las conclusiones y una serie de recomendaciones con el propósito de proponer estrategias de formación y evaluación docente, basadas en el análisis de resultados de esta investigación. Con ello se espera aportar indicadores relevantes y alternativas de solución que pueden reorientar los procesos de formación, profesionalización y evaluación docente del profesorado de inglés en las IES mexicanas, particularmente en el contexto de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Palabras claves: desempeño docente, práctica docente, profesionalización, profesorado de lengua extranjera, educación superior, competencias profesionales, educación continua.

ABSTRACT.

The present research study focuses on the impact that teacher professional development and teacher assessment have had on the teaching practice of English teachers employed in Higher Education Institutions in Mexico. Particularly, this research is based on a case study carried out at the Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Mexico, where the teaching practice was assessed via teacher self-assessment, student's feedback and employer's appraisal. English language faculty, students and employers were considered subjects of study as they are all involved in the educative process in the Academy of Foreign Language at the Tronco Básico Universitario (TBU) in the UAN.

Likewise, the main purpose of this study is to determine whether the professional development and teaching certification programs have impacted on the educative quality, which is assessed through teaching practice and research skills of professors in charge of English teaching during the period 2004-2010.

The research study comprehended both primary and secondary research as it focused on literature review and survey research based on interviews and questionnaires. Thus, the statistical research consisted of a descriptive and exploratory study in order to analyze the variables: training courses for university professors, teacher education, occupational training, continuing training, and teaching quality. All of which were assessed by the three major figures of the educative process: professors, learners, and employers.

The research hypothesis was *the more training for university professors the higher teaching quality*. Furthermore, research questions were as follows:

- What are the institutional indicators that show the level of professionalization of university professors?

- What are the professional competences shown by the language professors based in the Tronco Básico Universitario?
- In terms of classroom teaching skills, what is the level of professional competency of shown by the language professors based in the Tronco Básico Universitario?

In sum, based on the data analysis, the author suggests working on specific teacher assessment and training strategies in order to feed with authentic data the various teacher education plans. Results showed construct validity since national and local training programs seemed to impact on the teaching practice. With this, it is expected that other academic institutions may benefit from relying on academic-oriented teacher assessment which may suffice various purposes such as federal school accountability, institutional indicators, valuable data that can be used for future continuing education programs, graduate studies planning, and the like.

Key words: teacher performance, teaching practice, professionalization, language faculty, higher education, professional competences, and continuing education.

AGRADECIMIENTOS.

Gracias a Dios, por permitirme llegar hasta este momento tan importante en mi vida profesional y lograr otra meta más en mi formación.

A mi esposa, por su cariño, paciencia, comprensión y constante estímulo en la superación tanto personal como profesional. Es ella quien despertó en mí la inquietud por dar este paso tan importante en mi vida profesional.

A mi hija Grecia, por contagiarme de su emoción, ganas de superarse y aprender.

A mi hijo Toño, por su paciencia y amor que siempre me ha demostrado, especialmente por escucharme en mis intentos de darle lo mejor de mí.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi Directora de Tesis, Dra. Lourdes Consuelo Ladrón de Guevara por su generosidad al brindarme la oportunidad de recurrir a su capacidad y gran experiencia científica en un marco de confianza y amistad, fundamentales para la concreción de este trabajo.

En particular, a la Mtra. Emma Lorena Sifuentes Ocegueda, Directora del Tronco Básico Universitario (TBU) de la Universidad Autónoma de Nayarit, por su apoyo incondicional y las facilidades otorgadas para la culminación de esta investigación.

A mis compañeros y compañeras colegas de la Academia de Lengua Extranjera del TBU, por su disposición para ser evaluados y formar parte de un gran equipo de trabajo en la formación de estudiantes universitarios.

A mis colegas coordinadores de las cuatro Unidades de Aprendizaje (LPM, TCGI, SIU, DHP) del TBU por su apoyo y entusiasmo en la búsqueda de la superación profesional. Asimismo, agradezco a Nadia, personal de apoyo administrativo del TBU, por su generosidad y disposición en la administración y captura de datos de los sujetos de estudio que participaron en esta investigación.

A todos mis hermanos, pero en especial a mi hermana única, por su cariño y comprensión.

A mis padres, por su continuo y afectuoso aliento.

Agradezco al Dr. Antonio Ayón Bañuelos, por su asesoría, comentarios, sugerencias y opiniones en la revisión del borrador final de esta investigación.

Igualmente, mi agradecimiento va para el Mtro. Jorge Ignacio Peña González, Secretario de Docencia de la Universidad Autónoma de Nayarit, por su apoyo en la realización de esta investigación.

INTRODUCCIÓN.

En la última década, la educación superior en universidades públicas en México parece haber sido impulsada por las políticas educativas a nivel mundial, derivadas de documentos rectores que de manera importante han respaldado las decisiones tomadas por la mayoría de países en el mundo. Concretamente, para Fielden (2001) la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* (DMES), realizada en París en 1998, marcó la pauta para la implementación de diversas estrategias de desarrollo educativo que hoy en día vivimos en el contexto universitario. En particular, los programas de mejora, formación y certificación docente que van encaminados a lograr mejores estándares de calidad en la docencia.

En este sentido, se tiene claro que la formación docente es asumida como un eje transversal y esencial para el logro de metas institucionales y, que además fortalece los procesos educativos en todas las disciplinas del conocimiento. De acuerdo a la DMES, en su artículo 10, señala que

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente pozos de ciencia (UNESCO, 1998).

Con ello, por una parte, se marca la pauta para que el profesorado se ocupe en elevar la calidad docente a través de la formación y capacitación docente, y por otra parte, se asume la adopción de un nuevo rol del académico universitario en el contexto educativo: el aprendizaje centrado en el estudiante.

En la presente investigación se reúnen algunos de los elementos teóricos y contextuales que esencialmente intervienen en la formación docente del académico

universitario y, que de acuerdo a documentos rectores y expertos en el área, se realizan en distintos ámbitos educativos de las IES (Instituciones de Educación Superior).

En el primer capítulo se presenta el problema, objeto de estudio, justificación, objetivos generales y específicos, así como las metas a lograr en la investigación. El propósito de este capítulo es establecer el marco del estudio sobre el cual se enfoca la temática abordada.

En el segundo capítulo se realiza una revisión del estado de arte relacionado con la formación y profesionalización docente en la IES tanto a nivel mundial como nacional, específicamente, estudios de caso, proyectos de investigación y programas de formación en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, que han sido implementados por instituciones educativas en el nivel superior de educación, los cuales son aspectos medulares en el desarrollo de la presente investigación.

El tercer capítulo aborda la metodología utilizada en la investigación, en donde se describen las características contextuales del universo de estudio, tipo de investigación, parámetros aplicados en la medición de variables, características de la muestra y sujetos de estudio, instrumentos de investigación empleados, establecimiento del problema, justificación, objetivo general y específicos, metas, hipótesis, criterios de inclusión y exclusión, y la formula de análisis empleada en la investigación.

En el cuarto capítulo se incorpora el reporte de resultados obtenidos por parte de los profesores de inglés del Tronco Básico Universitario (TBU) de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Se presenta una clasificación y análisis detallado de cada una de las categorías de estudio, ilustradas a través de gráficas de barras, tablas y cuadros descriptivos que muestran los niveles obtenidos mediante el parámetro de análisis aplicado en el estudio.

En el cuarto capítulo se incorpora el reporte de resultados obtenidos por parte de los profesores de inglés del Tronco Básico Universitario (TBU) de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Se presenta una clasificación y análisis detallado de cada una de las categorías de estudio, ilustradas a través de gráficas de barras, tablas y cuadros descriptivos que muestran los niveles obtenidos mediante el parámetro de análisis aplicado en el estudio.

En este mismo capítulo, se presentan los resultados obtenidos sobre la percepción de los estudiantes de inglés 1 respecto al desempeño del profesor en clase durante el curso. Asimismo, se exponen las cifras mediante el uso de gráficas de barra, cuadros y tablas descriptivos que señalan el nivel de percepción del estudiante. También se presenta un análisis minucioso de respuestas abiertas, las cuales fueron esenciales para la identificación de categorías de análisis adicionales, que generaron datos valiosos para la identificación de debilidades o carencias en el desempeño docente. En este mismo capítulo se realiza una extensa discusión sobre los hallazgos encontrados en la investigación.

También se presenta, además la perspectiva institucional, representada por el Secretario de Docencia de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), quien a partir de una entrevista, expone sus ideas, programas y proyectos sobre la formación, evaluación y profesionalización docente en la UAN llevados a cabo en la administración rectoral 2004-2010.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones que esta investigación aporta al conocimiento científico acerca de las políticas educativas de formación, evaluación y profesionalización docente en las IES mexicanas, particularmente en el contexto del profesorado de inglés del TBU. Con ello, se espera que los resultados de esta investigación puedan ser un referente importante para posteriores estudios en otras IES o instituciones de cualquier nivel educativo dedicadas a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.

1.1. Objeto de estudio.

El objeto de estudio de la presente investigación se centra en identificar el grado de impacto real que la formación y profesionalización del docente de inglés en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) ha tenido con respecto a la calidad educativa que el profesorado posee en el ejercicio de sus tareas docentes e investigativas, particularmente, el colectivo de profesores de inglés del Tronco Básico Universitario (TBU), quienes en su mayoría, se han beneficiado con diversos programas de formación, capacitación, actualización y certificación docente en los últimos veinte años (1990-2010), derivados de la profesionalización del maestro de inglés en las Instituciones de Educación Superior (IES). No obstante, para fines de delimitar este estudio en el tiempo y espacio, se ubicó en el periodo que comprende de 2004 a 2010. A continuación se presentan las preguntas de investigación que son el eje central problemático a resolver.

1.2. Establecimiento del problema.

El propósito de este estudio es, en primera instancia, conocer el nivel de impacto real que los esfuerzos institucionales de profesionalización y certificación docente han tenido con respecto al nivel de calidad educativa reflejado en el quehacer académico e investigativo del profesorado de esta área. En particular, se busca dar respuesta a las siguientes preguntas, las cuales guiarán el curso de la presente investigación. Por otra parte, identificar los logros obtenidos en el periodo de 2004 a 2010 con respecto al nivel de profesionalización de los maestros de inglés del TBU de la UAN.

- ¿Cuáles son los indicadores que demuestran el nivel de profesionalización del profesor de inglés del TBU-UAN?

- ¿Cuáles son las competencias profesionales que se perfilan en el profesor de inglés del TBU?
- ¿Cuál es el nivel de desempeño docente del profesor de inglés del TBU con respecto a la práctica docente áulica?

1.3. Justificación.

En la primera década del siglo XXI la educación superior en universidades públicas en México parece haber sido impulsada por las políticas educativas a nivel mundial, derivadas de documentos magnos que de manera importante han respaldado las decisiones tomadas por la mayoría de países en el mundo. Concretamente, para Fielden (2001) la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* (DMES), realizada en París en 1998, marcó la pauta para la implementación de diversas estrategias de desarrollo educativo que hoy en día vivimos en el contexto universitario. En particular, los programas de formación y certificación docente que van encaminados a lograr mejores estándares de calidad en la docencia.

La finalidad de obtener la certificación docente del profesorado de inglés está estrechamente ligada con los programas de formación, capacitación, y actualización docente, lo cual al mismo tiempo, eleva los indicadores institucionales –requeridos y evaluados por la Secretaría de Educación Pública- (ver: recomendaciones de la SEP, 2006) y proveen al profesorado de mayores competencias profesionales para su aplicación directa en las tareas de docencia, investigación y gestión (ver: anexo 8).

En este sentido, se tiene claro que la certificación docente del maestro de inglés es asumida como un eje transversal y esencial para el logro de metas institucionales, y que además, fortalece los procesos educativos en todas las disciplinas del conocimiento. De acuerdo a la DMES, en su artículo 10, señala que *un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente pozos de*

ciencia. Con ello, por una parte, se marca la pauta para que los profesores del área se ocupen en elevar la calidad docente a través de la formación y certificación, y por otra parte, se asume un cambio en el papel del profesor universitario, es decir, aquel aprendizaje centrado en el estudiante.

La enseñanza del inglés en México es una actividad en pleno desarrollo; hace alrededor de veinte años se inicia el proceso de profesionalización de maestros de inglés en México, auspiciado por la Secretaría de Educación Pública. Aunque se han logrado avances importantes en el trabajo colegiado tanto a nivel local (e.g., organización de academias, cuerpos académicos, seminarios, entre otros) como nacional (e.g., creación de la RECALE –Red Nacional de Cuerpos Académicos de Lenguas Extranjeras, foros y congresos; ver anexo 9), estos esfuerzos no han sido suficientes para consolidar el perfil de competencias profesionales de la mayoría de los profesores de inglés en la UAN, particularmente, en lo concerniente a la integración de cuerpos colegiados vinculados directamente con trabajos de investigación.

1.4. Objetivo general.

Analizar el impacto en la calidad docente como resultado del proceso de profesionalización del maestro de inglés en la UAN.

1.5. Objetivos específicos.

- a) Identificar las competencias profesionales del colectivo de profesores de inglés del TBU.
- b) Determinar los indicadores de desarrollo académico que el colectivo de profesores de inglés del TBU presenta al término del periodo 2004-2010.

1.6. Alcances.

Con la conclusión de esta investigación, por una parte, se pretende conocer la pertinencia de los programas de formación y certificación docente del profesorado de inglés en el TBU, con el propósito de fortalecer, reorientar, o en su caso, descartar acciones o estrategias que fomenten el desarrollo académico de los profesores en el área. Por otra parte, se pretende contar con indicadores que permitan evaluar la eficiencia de la práctica docente con respecto al nivel de formación y certificación docente que posee el profesor de inglés. Indudablemente, los hallazgos y resultados de este estudio servirán como referente importante en la implementación de estrategias de evaluación conducentes a mejorar la práctica docente del profesorado de cualquier nivel educativo, y con ello crear una cultura de evaluación permanente y con fines académicos.

1.7. Limitaciones.

Quizá una de las limitaciones que se debe tomar en consideración en todo tipo de evaluación es el factor de la disponibilidad y voluntad de los docentes de la institución que serán evaluados. De igual forma, es fundamental que la institución se involucre en el proceso de evaluación, ya que de este modo se garantiza de alguna forma el éxito del proceso en general. En este sentido, al final de la evaluación, se espera que las instituciones estén conscientes del papel que deben asumir al reconocer sus fallas, aciertos, debilidades, y fortalezas, pero sobre todo aprender de la retroalimentación, cuyos resultados deben formar parte esencial de la reconstrucción de políticas educativas, y al mismo tiempo, debe ser materia prima para fundamentar sus planes de acción en la formación y profesionalización del docente.

CAPÍTULO II. MARCO TEORICO-REFERENCIAL.

2.1. Contexto mundial.

2.1.1. Formación docente en las instituciones del nivel superior (IES).

Uno de los factores más importantes y determinantes en la calidad educativa de la IES (Instituciones de Educación Superior) es la propia formación docente del profesorado. En particular, un elemento esencial en la instrucción y educación de los estudiantes es el profesor, como ser humano, comprometido en la formación de sus educandos. La universidad, en contraste con otros niveles de educación superior, tiene la meta de educar en el humanismo (Parent, 1998). En la universidad se gesta el conocimiento humano que permea la dimensión crítica, reflexiva, pragmática y científica del conocimiento que transforma y se crece a través de él.

Desde esta perspectiva, al académico universitario se le debe de formar. Con ello, se justifica la formalización de la educación continua y profesionalización que deben ser parte del desarrollo humano e intelectual del profesor, lo cual le ayudará a potencializar sus capacidades, habilidades y destrezas en el manejo de la información y conocimiento; y con esto, ser capaz, primeramente, de transformar su propio entorno y, posteriormente, provocar el cambio en los demás, especialmente preparar personas que tengan en la vida una actitud de aprendizaje continuo.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) convocó a todos los países miembros a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, del 5 al 9 de octubre de 1998 en París, Francia. En dicha conferencia los representantes de los países asistentes hicieron memoria de la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en particular el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. También se comprometieron, en virtud del

Artículo 4, a “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

Como resultado de los trabajos realizados en dicha conferencia sobre Educación Superior, surgió la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (DMES)*. En este documento, expertos en educación superior vertieron sus ideas sobre la necesidad de transformación en la educación superior para que los estudiantes logren desarrollar habilidades, adquirir y generar conocimientos, además de practicar y aprender valores que les permitan formarse integralmente para responder a los retos que la sociedad actual presenta.

En el mismo documento se hace énfasis en que los métodos educativos innovadores sean representados por el pensamiento crítico y la creatividad, donde se habla sobre la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante; que las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se plantean en la sociedad, aplicar éstas soluciones y asumir responsabilidades sociales.

Tomando en consideración dichas políticas educativas, las IES en México han hecho suya la visión de formar integralmente a sus estudiantes y profesorado, incluyendo el desarrollo de sus habilidades crítico-analíticas, por lo que están implementando las condiciones necesarias para que se dé la construcción del conocimiento y el máximo desarrollo de las competencias profesionales.

Así pues, la formación del académico universitario representa, *per se*, un eje transversal de desarrollo y evolución profesional para cualquier IES, dado que es ahí donde se anida el capital humano que conducirá y formará a los futuros profesionistas de una nación. De ahí que, desde la misma formación de formadores,

se salvaguardan los valores, las ideas, los compromisos, y los deseos de evolucionar como estado (Ladrón de Guevara, 2008).

Es evidente e indudable, entonces, que al académico universitario se le debe formar; pero bajo ¿qué modelos?, en base a ¿cuáles principios?, bajo ¿qué sustento teórico de formación?. En este sentido, empezaremos por entender qué es formación profesional ya que se relaciona estrechamente con el concepto de “profesión”, que Fernández (2001) lo define como el “conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto referido a fines precisos para un posterior desempeño laboral”. Por su parte, la educación continua, según el mismo autor, se entiende como aquella que empieza propiamente cuando termina la educación formal.

2.1.2. Modelos de formación docente.

En la definición de los modelos que marcan la trayectoria formativa del académico universitario se encuentran los siguientes.

El modelo práctico-artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, es decir, como una actividad que se aprende en taller, en donde el conocimiento se transmite de generación en generación. En este modelo predomina la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de encontrar buenos reproductores de los modelos socialmente reconocidos. Este paradigma propone al docente que imite modelos.

El modelo academicista destaca primordialmente el conocimiento de la disciplina que se enseña. Plantea una brecha entre la producción y la reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. Considera que el académico universitario solo requiere de las competencias requeridas para la transmisión del conocimiento y no necesita el conocimiento de los expertos.

El modelo tecnicista-eficientista se enfoca a tecnificar la enseñanza sobre la base de la racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El docente simplifica la práctica y el conocimiento elaborado por los expertos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de la transmisión del conocimiento. Además el docente depende significativamente no solo del experto en la disciplina, sino también del pedagogo y del psicólogo.

El modelo hermenéutico-reflexivo visualiza a la enseñanza como una actividad compleja, que se desarrolla en un ambiente inestable cargado de conflictos de valor que requieren de opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar con sabiduría y creatividad situaciones prácticas e imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se construye personal y colectivamente además de vincular lo emocional con la indagación teórica. Se identifica con un nivel de reflexión que es construida a partir de situaciones concretas que trata de comprender con herramientas conceptuales y vuelva a la práctica para modificarlas (De Lella, 1999).

2.1.3. Las políticas educativas en el marco de la formación docente.

Con relación a las políticas educativas, el estado controla en su totalidad el sistema educativo, el cual responde a intereses económicos vinculados a intereses globales. Con ello, el sistema educativo nacional, en todos los niveles educativos, depende en gran medida del financiamiento de instituciones internacionales (e.g., FMI, OCDE, BID, UNESCO), y en el plano nacional, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que aportan para el financiamiento de las universidades públicas del país y demás instituciones del nivel superior. El financiamiento público a la educación superior ha sido uno de los temas importantes en la agenda de las IES y el gobierno federal; respaldado en la idea de que el financiamiento de la educación superior no debe ser considerado como un gasto sino como una inversión. Lo anterior es reconocido en el documento publicado por la ANUIES (2002) denominado *Hacia una política de*

estado en el financiamiento de la educación superior, en el cual se afirma que la educación superior constituye un pilar del desarrollo en el contexto de las sociedades nacionales en procesos de transformación inmersas en una sociedad global que presenta nuevos retos y desafíos.

Sin embargo, se reconoce que existe una problemática del financiamiento de la educación superior, la cual generalmente está supeditada a acontecimientos económicos que en los últimos años han desestabilizado a la mayoría de los países del mundo. En este sentido, la discusión sobre el presupuesto asignado al sector educativo se polariza en trincheras ideológicas irreconciliables -según lo sostiene Noro (2002), quien reporta la experiencia de uno de los funcionarios del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que señala “¿Por qué habiendo tantas inversiones relativamente fáciles de apoyar el Banco ha decidido priorizar proyectos de reforma en un sector tan lleno de restricciones y complicaciones como es el educativo? Existen al menos tres razones que explican este énfasis: (1) Para un Banco que lleva la palabra “desarrollo” en su nombre, la educación es un fin en sí mismo. Una sociedad educada es, por definición, una sociedad más desarrollada; (2) La educación es la clave en el crecimiento económico; (3) La educación reduce la pobreza y la desigualdad: una mayor educación constituye la base de una mayor productividad de los grupos más pobres de la sociedad.”

2.2. Contexto Nacional.

2.2.1. El papel de las IES como instituciones formadoras.

Los retos y desafíos que el mercado laboral de hoy en día enfrenta son cada vez más competitivos y exigen estar a la vanguardia en el uso de tecnologías y habilidades, de tal forma que le permitan al profesionista desempeñar su actividad con óptimos resultados basados en una estrategia de mejora continua. Desde esta perspectiva, las IES se convierten entidades formadoras, donde uno de los objetivos centrales es fomentar y promover la participación del profesorado en cursos, talleres, diplomados y grados académicos de formación profesional en los cuales, mediante

la capacitación, actualización, certificación y formación docente, se pretende elevar los indicadores institucionales, que directamente impactan en la acreditación de los programas educativos insertos en la currícula universitaria.

Por tanto, ya sea por la necesidad de estar actualizados en el uso y manejo de la tecnología de la información, o bien por el hecho de contar con mayores recursos pedagógicos, didácticos, metodológicos o profesionales, el académico universitario está obligado por las condiciones de su entorno laboral a responder a determinadas expectativas generadas a partir de las políticas educativas, que aparecieron con mayor auge en nuestro país durante el sexenio del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), y que se reforzaron en el siguiente sexenio presidencial a cargo de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) en la llamada “política de modernización educativa” con la idea de incorporar a nuestro país al bloque de países desarrollados (Martínez, 2001).

En nuestro país, al igual que en la gran mayoría de los países latinoamericanos, las IES han tenido que reformar sus esquemas curriculares, donde la formación docente ha sido un factor primordial para el logro de objetivos y metas institucionales. De acuerdo a Schulmeyer (2002), los programas de reformas educacionales están siendo cada más exigentes en la formación de docentes de nueva generación ya que los nuevos perfiles de exigencia profesional demandan capacidades tales como: desarrollar la gestión pedagógica con autonomía, sobre basamentos teóricos actualizados, capacidad organizativa, creativa, investigativa, sentido de organización, dinamismo, y liderazgo, entre otros. Esta acción no está aislada de una política de incentivos que contribuyan a estimular el desarrollo profesional del académico universitario eficiente luego de haber concluido la formación docente inicial.

Es por ello una meta de todas las IES la formación y capacitación docente, de modo que se convierta en un programa de desarrollo profesional continuo que responda a la diversidad de situaciones y funciones que el académico universitario requiere en el

contexto educativo; dado que son numerosos los retos que tiene que enfrentar diariamente, no tan solo lo concerniente en las relaciones con los estudiantes en el proceso docente-educativo, sino también con la sociedad. Es decir, la actividad docente no se reduce a la interacción directa con los estudiantes, sino que se extiende a un conjunto amplio de actividades pre y postactivas (e.g., planificación de los procesos instruccionales, diseño de materiales curriculares, coordinación de esfuerzos, planificación de nuevos procesos tecnológicos, tutorías, evaluación de las actividades de aprendizaje de los estudiantes, entre otros factores) según lo expresa Zabalza (1990, citado por Peña; 2003).

2.2.2. La evaluación docente como recurso estratégico de planeación en los programas de formación docente en las IES.

Es evidente que en todo proyecto de formación docente debe de existir, primeramente, un esfuerzo de evaluación del profesorado en donde se justifiquen las acciones a seguir en el plan de formación profesional que se pretenda llevar a cabo. Desafortunadamente la evaluación, en este sentido, es un aspecto que aun no se aplica en su justa dimensión, ya en varios casos solo se limita a evaluar las condiciones de avance curricular desempeñado por el profesorado de manera individualizada (e.g., número de cursos, diplomados, grado académicos, publicaciones, tutorías, entre otros rubros), quedando al margen aspectos tan relevantes como: la práctica profesional en clase, el trabajo colegiado y cooperativo, evaluación de las actividades de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes.

Es, entonces, a través de la propia evaluación docente donde se puede obtener la materia prima que se requiere para la planeación de estrategias de desarrollo docente. Para ello, uno de los componentes básicos de reflexión y que indiscutiblemente puede aportar información valiosa en el proceso de evaluación docente es la auto-evaluación, cuyo objetivo central es retroalimentar al académico universitario respecto al proceso educativo que realiza; al mismo tiempo, esto

permite contar con indicadores reales y actuales para la toma de decisiones en el diseño de un plan institucional de evaluación docente.

El interés genuino de dicho programa debe estar fundamentado en la idea de alcanzar una mayor calidad en los procesos educativos y no para fines de obtener beneficios económicos (e.g., PROMEP –Programa del Mejoramiento del Profesorado, Beca al Desempeño Docente), ya que en la mayoría de veces los procesos de evaluación realizados con este último propósito son fraudulentos o superficiales, es decir, no conllevan un fin netamente académico sino que persiguen beneficios económicos (Preciado y otros, 2008). En el mismo artículo, Preciado y otros hacen referencia a los efectos que la política de PROMEP ha tenido en algunas universidades públicas del país. En particular, destacan efectos indeseables como el individualismo exacerbado, la competencia entre pares y la simulación.

En contraste, en algunas IES del país, ya se cuenta con procesos de evaluación docente internos que están enfocados a evaluar el desarrollo profesional del colectivo. Con ello, se intenta institucionalizar el proceso de auto-evaluación docente que tiene como fin evaluar los esfuerzos de formación profesional de manera más precisa y, en consecuencia, responder a las necesidades específicas del profesorado. Tal es el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), que cuenta con una plataforma digital universitaria exclusivamente para el seguimiento de la evaluación del aprendizaje y autoevaluación del profesorado. Aunado a lo anterior, y con la intención de contar con una evaluación más justa y equilibrada, la UADY también incorporó la evaluación de pares, mediante la participación de organismos académicos vinculados con la docencia (e.g., academias, cuerpos académicos, cuerpos colegiados, etc.) y la evaluación proveniente de responsables de la gestión administrativa del programa, como son el jefe inmediato, la coordinación del programa educativo, la Secretaría Académica y la Dirección del Departamento o Unidad Académica (UADY, 2009).

Experiencias como la descrita, desafortunadamente, son escasas en nuestro país; sin embargo, son sumamente relevantes y necesarias para el planteamiento de objetivos en el programa de formación docente, las cuales constituyen las directrices en el plan de formación y profesionalización docente de cualquier institución educativa. Asimismo, las características de implementación y operación de los programas de formación de cada IES pueden variar dependiendo de las condiciones de infraestructura, legislación, y tipología del profesorado. Por ejemplo, en el caso del profesorado no estable y en el de aquellos que no hayan obtenido una evaluación favorable de su actividad docente, los programas, orientados a mejorar su actuación en clase, y los sistemas de evaluación de los aprendizajes, podrían ser obligatorios. En los restantes casos el carácter de los cursos podrían ser voluntarios o a petición de aquellos grupos de profesorado que lo soliciten.

Desde esta perspectiva, de acuerdo a Peña (2003), en la universidad del presente y del futuro próximo, el desarrollo profesional del colectivo será, indudablemente, esencial para la calidad total de las IES. Con todo lo que implica el hecho de atender las necesidades del perfeccionamiento individual del profesor, tales como: las condiciones de trabajo, condiciones organizativas en las que el profesorado se desenvuelve diariamente, al igual como los objetivos, planes y proyectos de la institución, que son elementos característicos del *Modelo organizativo*, (Schuttenberg, 1983; Villar Angulo, 1993), que sugiere el cambio estructural y organizativo de la universidad; haciendo énfasis en la importancia de las relaciones que ésta tiene con la sociedad donde se inserta.

2.2.3. Las políticas educativas de la IES en México con relación a la evaluación del desempeño docente.

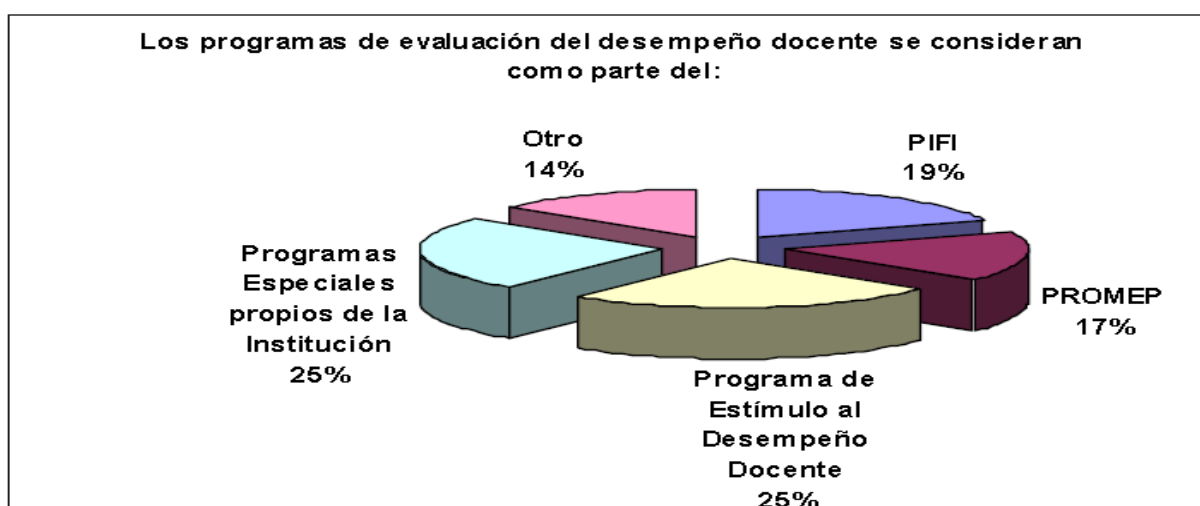
De acuerdo a un estudio realizado por Rueda (2008), la gran mayoría de la IES mexicanas iniciaron sus procesos de evaluación en los noventas, lográndose expandir de manera acelerada a principios del 2000. Rueda sostiene que la razón de

ser de estas evaluaciones surgió para compensar de manera económica al profesorado universitario quien pasaba por una crisis económica muy acentuada.

Adicionalmente, las autoridades federales decidieron implementar nuevos criterios de distribución de recursos económicos a las universidades, dependientes de los resultados de las acciones de evaluación. Estas acciones se encuentran identificadas a través de programas de compensación salarial tales como: Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Fortalecimiento Institucional (PIFI), y otros similares (ver: gráfica 1). Aunque, en la evaluación del desempeño docente de este estudio se considero no tan solo el desarrollo del profesorado sino también los productos de investigación y obtención de grados académicos, cuyos indicadores esta directamente relacionados con el desempeño docente.

En los resultados vertidos al final del estudio, Rueda critica la falta de calidad en los instrumentos de evaluación institucional, ya que en la mayoría de los casos, los sistemas de evaluación internos de las IES son operados por personal académico o administrativo cercano a las autoridades universitarias centrales, corriendo el riesgo con esto de que la información no sea totalmente fidedigna.

Gráfica 1.



Fuente: Rueda, M. (2008). "La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas de México." *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. (3e), pp. 8-17. Recuperado en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf. Consultado el 16 de Abril de 2011.

En este mismo sentido, Arbasú (2004) afirma que en la mayoría de los casos las evaluaciones docentes tienen un fin económico que promueve al profesorado universitario para alcanzar becas de desempeño académico, alejándose con ello del supuesto de retroalimentar el trabajo docente del académico con el propósito de mejorar su práctica docente (ver: gráfica 1).

2.2.4. La política educativa en el ámbito del desarrollo de la investigación.

Durante el periodo 1990-2010, y hasta el momento actual, un número importante de las IES mexicanas, ha privilegiado con mayor énfasis incrementar las compensaciones salariales, apoyar el fortalecimiento de la infraestructura institucional, aumentar los grados académicos de los profesores, y ampliar la estructura de los puestos de trabajo, que sin duda alguna han beneficiado al profesorado (Rueda, 2008). No obstante, el factor de desarrollo de la investigación aun se encuentra muy limitado en términos del apoyo económico que el docente recibe, además del escaso fomento de actividades investigativas que estimulen al docente en la participación directa en proyectos financiados. Por lo que se percibe cierta desarticulación en la aplicación de una política educativa adecuada a las condiciones actuales, que fortalezca la actividad investigativa, además de motivar al académico universitario en la realización de proyectos de investigación aplicada, que garanticen el desarrollo tecnológico y científico de la región.

2.3. Contexto local.

2.3.1. Principales actores en el contexto educativo local.

En la Universidad Autónoma de Nayarit, al llevarse a cabo el diagnóstico para la elaboración del Plan de Desarrollo 1998-2004, a través de mesas de análisis, discusión y consenso sobre la universidad, sus políticas, sus programas académicos, sus líneas de acción, su impacto y vinculación con la sociedad, y con la participación de representantes de los tres poderes del estado, la comunidad universitaria en todos

sus niveles: directivos, docentes, trabajadores administrativos y estudiantes, acordaron que era necesario hacer una reforma profunda en la universidad para lograr un desarrollo planeado y equilibrado de sus funciones institucionales que respondieran a las propuestas expresadas en la DMES, documento en que están también consideradas las funciones que ha de cumplir la educación superior para responder a las demandas y necesidades de la sociedad en que está inmersa, debido al proceso de globalización que se está dando en la actualidad.

Con la intención de contar con un documento que incluyera las aspiraciones de los universitarios en el marco de un nuevo modelo educativo, en el año 2000 se organizaron seminarios y talleres de planeación y se establecieron comisiones de trabajo para la elaboración del proyecto de Reforma en la universidad.

Como resultado de estos trabajos se elaboró el *Documento Rector para la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit*, que fue aprobado en ese mismo año, por considerar que la transformación de las universidades es fundamental. En particular, el papel de las universidades públicas es un factor clave para la inserción exitosa en los mercados globales. La necesidad de egresados con altos grados de calificación, dotados de habilidades específicas para desarrollarse en escenarios profesionales cambiantes, obligan a la revisión de los actuales perfiles profesionales con que cuentan nuestras instituciones de educación superior y del nivel medio superior.

2.3.3. Metas propuestas en el Documento Rector de la UAN.

Los principales objetivos expresados en el Documento Rector se enmarcan en las siguientes ideas:

- i. Lograr una mayor diversificación en la cobertura educativa,
- ii. Aumentar la calidad en los diferentes niveles educativos,

- iii. Realizar investigación científica y tecnológica apegada a las necesidades de nuestro entorno,
- iv. Vincularnos efectivamente con los sectores productivos y sociales de la Entidad,
- v. Ser un importante vehículo cultural de la población y un espacio deportivo de alta calidad para los universitarios.

Hoy en día, en los planes de estudio del nivel licenciatura de las diversas Unidades Académicas de la UAN, diseñados bajo el *Modelo Educativo* por competencias, se da un lugar relevante al desarrollo de la competencia comunicativa del inglés, es decir, a las habilidades de comprensión lectora, comprensión auditiva, composición escrita y comunicación verbal en inglés, dado que el dominio de este idioma tiene gran utilidad para los egresados al tratar de insertarse en el campo laboral.

Ese campo laboral es cada vez más demandante de las habilidades de comunicación en inglés, debido a las relaciones comerciales de nuestro país con otros países, al proceso de globalización que se está dando en todas partes y al desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información. Desde esta perspectiva, el mundo globalizado se caracteriza por ser cambiante y competitivo, además se basa fuertemente en el conocimiento, el cual requiere del inglés como una importante herramienta de comunicación que le permite al profesional de cualquier disciplina del conocimiento interactuar con los demás y acceder a las tecnologías de la información de primera mano (Englander, 2009).

Desde esta perspectiva, con base en los documentos rectores de políticas educativas a largo plazo (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – MCE- Common European Framework of Reference for Languages, 2001; Recomendaciones de la SEP para el aprendizaje y enseñanza de Lenguas Extranjeras en México, 2006; los Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras –EALE- Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century, 2006*), cuyos objetivos centrales son el desarrollo de competencias lingüísticas en el dominio de una segunda lengua, las IES través de los distintos

espacios académicos de interlocución (academias, cuerpos académicos, coordinación académica de programas de inglés) han considerado relevante el desarrollo de aprendizaje de una segunda lengua, en particular el idioma inglés, basado en competencias (comunicativa, gramatical, léxica, socio-lingüística, pragmática) entendidas como actitudes y capacidades que preparan al estudiante para responder a las demandas del entorno profesional y laboral y, que además, permiten concretar los resultados del aprendizaje.

Por consiguiente, se requiere que los profesores de inglés posean las competencias profesionales necesarias para el desempeño de su labor docente dentro y fuera del aula. Es precisamente en este punto donde la certificación docente emerge como un mecanismo de evaluación docente, la cual normalmente se realiza por una institución académica externa, que cuenta con amplio prestigio y reconocimiento académico ante las instancias educativas competentes. En esencia, dichas instituciones son responsables de evaluar el manejo y aplicación de distintas metodologías aplicadas a la enseñanza de una segunda lengua, el uso adecuado de recursos didácticos, el manejo de grupos, y el dominio del idioma que se enseña, entre otros aspectos.

De manera que con el propósito de conceptualizar algunos términos claves utilizados a lo largo de esta investigación, entenderemos a la *certificación docente* como uno de los eslabones más importantes en la cadena de la formación docente y mejora continua, cuyo objetivo esencial es evaluar la capacidad del profesorado de inglés para enseñar el idioma meta (e.g, inglés), reconociendo sus competencias profesionales, manejo teórico y práctico de metodologías aplicadas a la enseñanza de un segundo idioma, utilizadas en distintos contextos educativos y de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Moore, 2001; Wright, 1999).

De igual modo, con el objeto de precisar el concepto de *profesionalización docente* el cual se utilizará en el transcurso del presente estudio, lo definiremos como el conjunto de características que se reúnen en torno a cierta profesión tales como:

autonomía, control del propio trabajo, auto-organización en cuerpos colegiados, cuerpo de conocimientos con bases científicas, ética común, consistencia en la preparación de nuevos profesionales en el área en cuestión (Marín, 2004). Lo anterior toma mayor interés especialmente con la crisis financiera de mediados de los ochenta en México, cuando las IES mexicanas perdieron credibilidad ante la sociedad ya que se evidenciaba una falta de profesores capacitados para cumplir cabalmente su función docente, lo cual origino la profesionalización de los docentes en los diferentes campos del conocimiento (Ibídem), marcándose con esto un precedente muy importante en los programas de reclutamiento y formación inicial del profesorado de recién ingreso en las IES mexicanas.

Dada las nuevas condiciones sociales, políticas, económicas, culturales de presente siglo, así como los avances científicos y tecnológicos que impactan a la educación superior, es indispensable re-posicionar nuestro papel como académicos universitarios insertos en la sociedad del conocimiento. Por ello, en el marco de todas estas transformaciones socio-económicas, la formación docente se debe concebir como un proceso de mejora profesional continua que incluya las experiencias, teorías, enfoques, principios y filosofía de los participantes. Todos estos factores son elementos esenciales que le permitirán al docente reflexionar tanto en su quehacer áulico como en el papel que juega en la vinculación, gestión y la producción de trabajo científico en el área de su interés.

En resumen, lo más importante es concientizar al colectivo sobre la necesidad de contar con diagnósticos confiables, que permitan implementar una política de formación docente más objetiva y enfocada a elevar una verdadera calidad institucional. De igual forma, las consideraciones particulares que cada IES debe tomar en cuenta de acuerdo a su contexto son fundamentales, ya que marcan la pausa en el éxito del programa de formación que se aplique.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.

3.1. Desarrollo de la investigación.

Uno de los factores que más influyen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, más allá de la percepción del propio estudiante, es la actuación que el profesor a cargo de la clase desempeña para facilitar el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el estudiante construye sus aprendizajes a partir de las acciones que realiza el profesor con los recursos y posibilidades que este último tiene. Por tanto, si el propósito es mejorar la práctica docente a través de cualquier acción educativa implícita en el desempeño del profesorado, se debe tener claro que la evaluación docente es formativa porque permite revisar las acciones de los profesores con el fin de mejorarlas (Bolívar, 2006).

Adicionalmente, la evaluación docente contribuye a dar cuenta del rendimiento y desarrollo profesional del colectivo, con la posibilidad de obtener incentivos o recursos en especie que impacten favorablemente en el mejoramiento de su actuación, aun cuando, en algunos casos, además del efecto motivador que se pueda generar, suele ser conflictivo.

En general, la evaluación docente juega un papel primordial en cualquier institución educativa que persigue la mejora continua de todos sus programas educativos (PE). En particular, es a través de las variantes de la autoevaluación del profesor y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, que esta investigación tiene como propósito dar a conocer el grado de impacto que los programas de formación y profesionalización docente han tenido en el profesorado de inglés del TBU durante el periodo 2004-2010.

3.2. Hipótesis.

A mayor formación y profesionalización docente mejor calidad en la práctica docente.

Se consideran como ejes centrales de la investigación las siguientes variables: formación docente, profesionalización docente, impacto en la calidad docente y capacitación continua.

Enseguida se definen las variables y los parámetros de medición que se utilizaron en la investigación para cada una de ellas.

3.3. Definición de variables y parámetros de medición.

Definición de la variable	Parámetros de medición
<p>Se entiende como <i>formación docente</i> el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente, particularmente, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto universitario.</p>	<p>Grado ultimo obtenido.</p>
<p>Se entiende como <i>profesionalización docente</i> al conjunto de características que se reúnen en torno a la enseñanza del inglés tales como: autonomía, control del propio trabajo, auto-organización en cuerpos colegiados, cuerpo de conocimientos con bases científicas, ética común, consistencia en la acción profesional en el área de lenguas extranjeras.</p>	<p>Diplomados en el área de la enseñanza-aprendizaje del inglés, con una duración mínima de 120 hrs.</p> <p>Certificación docente en la enseñanza del inglés reconocida por instituciones de prestigio académico a nivel nacional e internacional.</p>

<p>Se entiende como <i>impacto en la calidad docente</i> el efecto causado por la eficiencia del docente aplicada en el contexto educativo en el cual este ejerza su profesión.</p>	<p>El impacto de la calidad se mide a través del uso de competencias profesionales que el profesor aplica en el ejercicio de su práctica docente. En resumen, se valoran las siguientes categorías como ejes centrales del desarrollo profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de los instrumentos y herramientas metodológicas, didácticas y pedagógicas para la enseñanza del inglés; ▪ Dominio de la disciplina que enseña; ▪ Capacidad para adaptarse; ▪ Facilidad para sugerir e incorporar innovaciones; ▪ Capacidad de llevar conocimientos a la práctica.
<p>Se entiende como <i>capacitación continua</i> al conjunto de talleres académicos y seminarios didáctico-pedagógicos y metodológicos en el ámbito del proceso enseñanza aprendizaje del inglés, y su relación con otras disciplinas del conocimiento.</p>	<p>El parámetro de medición en este rubro está determinado por el número de horas curriculares invertidas por el docente en capacitación y actualización académica.</p>

3.4. Diseño de la investigación.

El diseño del presente estudio es de tipo no experimental y transversal, ya que se pretende conocer el impacto que ha causado el nivel de formación y profesionalización docente del profesorado comisionado a la Unidad de Aprendizaje de Lengua Extranjera del Tronco Básico Universitario de la UAN, con respecto a la

calidad docente; y en su caso, identificar las competencias profesionales adquiridas a lo largo de su formación profesional. Dadas las características contextuales, alcance e impacto del presente estudio resulta relevante aportar nuevo conocimiento en este campo, ya que al menos en el plano nacional poco se ha aportado a nivel de investigación de lenguas extranjeras, específicamente, en el rubro de la calidad de la práctica docente desde la perspectiva de la aplicación de competencias profesionales del docente de inglés (Ramírez, 2010; Encinas y otros, 2007).

3.5. Metodología empleada.

Se trata de una investigación de campo descriptiva y transversal. La principal variable es la percepción del profesorado respecto a su desempeño académico en el aula, entendida como el criterio subjetivo con relación a la práctica docente desde una visión introspectiva de parte del docente, que orienta a la institución formadora sobre la pertinencia de los programas de formación y profesionalización docente. Está integrada por las siguientes dimensiones: competencias profesionales, condiciones personales y el contexto laboral.

Las competencias profesionales, para fines prácticos de la presente investigación, se entenderán como el conjunto de conocimientos, capacidades y comportamientos, de los cuales, a partir de la reflexión, se articulan de manera dialéctica para promover la comunicación efectiva en un contexto determinado, con el fin de crear las condiciones propicias para el aprendizaje de una segunda lengua (Martínez, 2006).

Las condiciones personales son las características individuales de motivación y estabilidad, tales como el interés por la docencia, tiempo efectivo y extra-clase dedicado a la preparación de clases, interés por fomentar el desarrollo de valores, estabilidad emocional y persistencia en la formación, capacitación y actualización docente.

El contexto laboral está determinado por el lugar físico a donde se le asigne al docente por parte de la administración de cada Unidad Académica de la UAN; usualmente son aulas de uso común, dado que no existe la infraestructura adecuada para la impartición de lenguas en el campus universitario ni en las extensiones o unidades académicas foráneas.

3.6. Sujetos de estudio.

3.6.1. Profesorado.

El universo de estudio estuvo constituido por el profesorado a cargo de la unidad de aprendizaje de lengua extranjera (inglés 1) perteneciente al TBU de la UAN y por diez estudiantes por cada profesor, elegidos de manera aleatoria, quienes cursaron dicha unidad de aprendizaje en el ciclo escolar Agosto 2009 – Junio 2010. Todos los profesores y estudiantes seleccionados fueron evaluados *in situ*.

La muestra estuvo conformada por 32 docentes asignados para atender la matrícula escolar de todos los programas académicos de licenciatura de la UAN. Se seleccionó esta muestra intencionalmente porque la gran mayoría del colectivo (92%) ha estado involucrado en programas de formación, certificación y profesionalización docente. Además, se tomó en cuenta la accesibilidad a la información y el consentimiento que prestaron los sujetos de estudio.

Respecto al perfil profesional del colectivo, se obtuvieron datos generales, experiencia profesional, certificación docente (comprobada), números de grupos atendidos durante el ciclo escolar, antigüedad y categoría laboral, sexo, edad y número de cursos, talleres, seminarios, foros y grados académicos relacionados con el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que el profesorado tomó en los últimos seis años. A continuación se muestran los criterios de inclusión y exclusión que se aplicaron para la selección de la muestra del profesorado.

3.6.2.1. Criterios de inclusión.

Son sujetos de estudio todos los profesores que cubren las siguientes condiciones:

- a) Que hayan impartido cursos de inglés I en el TBU-UAN en el periodo 2006-2009;
- b) Que cuenten con al menos 3 años de experiencia laboral en la UAN como profesores de inglés;
- c) Que hayan sido capacitados y certificados por programas derivados del proceso de profesionalización docente de la UAN en el periodo de 2004-2010;
- d) Que sean profesores de inglés (por ejemplo, por contrato, H/S/M, medio tiempo y tiempo completo) comisionados a la Coordinación de Lengua Extranjera del Tronco Básico Universitario de la UAN.

3.6.3.2. Criterios de exclusión.

No se consideran sujetos de este estudio los profesores que presentan las siguientes condiciones:

- a) Que hayan sido formados en su totalidad en instituciones ajenas a los programas de formación y certificación docente del UAN.
- b) Que sean profesores de recién ingreso (seis meses de antigüedad o menos).
- c) Que hayan tomado solo un curso, taller, o seminario de formación y/o certificación docente (menor a 60 horas) en la UAN.
- d) Que se hayan retirado o estén en permiso temporal al momento del levantamiento de datos.

3.7. Instrumento de recolección de datos.

El instrumento de recolección de datos utilizado fue un cuestionario para recabar la percepción del profesorado con relación a su práctica docente. En la primera sección del cuestionario se requirieron datos personales acerca del docente, tales como: edad, sexo, antigüedad laboral, categoría laboral, nivel educativo, y tipo de certificación. En la segunda sección del cuestionario se diseñaron 37 ítems, distribuidos en siete secciones, las cuales representan las categorías del estudio:

cumplimiento con las obligaciones, programa, conocimiento e interrelación de la unidad de aprendizaje con el perfil profesional, metodología de la enseñanza y aprendizaje, actitud del profesor, evaluación de los aprendizajes, satisfacción (ver: anexo 1).

Previo a la entrega del cuestionario, se realizó una prueba piloto con algunos profesores –sujetos de estudio, quienes evaluaron los ítems y la claridad de las instrucciones en la encuesta. Posteriormente, se sometió a la evaluación de dos expertos en investigación de campo para obtener la validez aparente y de contenido a fin de hacer las modificaciones pertinentes.

La encuesta aplicada se diseñó con cinco niveles de respuesta en la escala de tipo Likert, permitiendo una opción adicional con valor “0” para los ítems que no se respondieron. Además, se optó por incluir una pregunta abierta al final del cuestionario (ver: anexo 1).

3.8. Técnicas de análisis.

Para realizar el análisis descriptivo se utilizó la suma total de la escala de tipo Likert; enseguida se obtuvo la media obtenida por cada ítem con respecto al docente evaluado. El análisis se realizó a nivel general, tomando en cuenta toda la muestra y a nivel específico, utilizando los datos de cada categoría de análisis. Posteriormente, se obtuvo la media ponderada por cada ítem y por cada categoría. No se tomó en cuenta el ítem final (pregunta abierta) de la encuesta debido a que es un indicador general del mejoramiento de la calidad en la práctica docente según la percepción del profesor. De ahí que en este último punto, se identificó la categoría predominante entre el profesorado evaluado.

3.9. Estudiantes.

Con relación a los estudiantes inscritos en los cursos de inglés 1 (TBU), que también son sujetos de estudio, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

3.9.1. Criterios de inclusión.

Se consideraron sujetos de estudio todos los estudiantes que cubrieron las siguientes condiciones:

- i. Ser estudiantes de inglés formalmente inscritos en la unidad de aprendizaje de lengua extranjera del Tronco Básico Universitario de la UAN;
- ii. Encontrarse presentes al momento de la aplicación de la encuesta;
- iii. Haber tomado al menos 75% de clases durante el curso;

3.9.2. Criterios de exclusión.

No se consideraron sujetos de este estudio los estudiantes del TBU-UAN que presentaron alguna de las siguientes condiciones:

- i. Haber acreditado la unidad de aprendizaje de lengua extranjera (Inglés 1) mediante examen de colocación;
- ii. Ser estudiantes visitantes o temporales;
- iii. Ser estudiantes en la modalidad de recurso o en línea;
- iv. Estudiantes que se no se registraron formalmente en el TBU.

La cantidad de estudiantes seleccionados por cada profesor fue de diez, en cuyo caso, de manera proporcional y equitativa, se eligieron 5 hombres y 5 mujeres, a fin de otorgar una mayor validez y confiabilidad a los resultados que se obtuvieran. Además, como se señaló anteriormente, se consideró una asistencia mínima de 75% de los estudiantes de cada profesor para seleccionar la cantidad de estudiantes referida en cada caso.

Por otro lado, el instrumento utilizado en la recolección de datos fue mediante la aplicación de encuestas, con opción de respuesta tipo Likert. Para ello se utilizó una tabla de valores, con valor numérico lo cual indica con qué frecuencia el profesor de la clase realiza cierta actividad en clase, por ejemplo: las explicaciones del

profesor(a) se entienden con claridad. Las opciones propuestas son: nunca=1, rara vez=2, algunas veces=3, casi siempre=4, siempre=5 (ver: anexo 2).

Es importante señalar aquí que la mayoría de profesores de inglés del TBU tienen a su cargo en promedio de 2 a 3 grupos, por lo que la muestra se obtuvo de manera aleatoria de un solo grupo.

3.10. Criterios para valorar el nivel de desempeño docente en el aula.

Los parámetros que determinaron el nivel de competencia profesional de los docentes evaluados son los siguientes.

Nivel	Valor numérico otorgado	Características de la práctica docente
Satisfactorio	4 a 5	Crea experiencias de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar habilidades para movilizar de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas.
Regularmente satisfactorio	3 a 3.9	Desempeño aceptable en la implementación de estrategias de enseñanza que se enfoquen a desarrollar competencias lingüísticas en los estudiantes a fin de involucrarlos en el proceso de aprendizaje.

Deficiente	1 a 2.9	Escasa aplicación de elementos metodológicos, pedagógicos y didácticos en la clase; asimismo, se carece del dominio de la mayoría de competencias profesionales que se requieren para promover un aprendizaje significativo.
------------	---------	--

3.11. Recolección de datos de parte de la autoridad universitaria.

Con el propósito de indagar más sobre los alcances, logros, y metas del Plan de Desarrollo Institucional 2004-2010, se entrevistó al representante institucional de la UAN, responsable de la coordinación de procesos de formación y evaluación docente. Para ello se diseñó una guía para la entrevista (ver anexo: 3), con el objeto de obtener mayor información posible, sobre todo conocer la problemática a fondo para sustentar la presente investigación en lo relacionado con la parte institucional.

3.12. Fórmula empleada en el estudio.

Se calculó utilizando la siguiente fórmula: $\frac{\Sigma(x_i+x_{ii}+x_n)}{n}$. Esta fórmula representa la media aritmética empleada en la sumatoria de la muestra seleccionada de los sujetos de estudio ya sea de profesores o estudiantes dividido por el total de estos.

A partir de los resultados obtenidos en esta media aritmética, se construyeron graficas de concentración de respuestas por cada categoría y los ítems identificados en cada una.

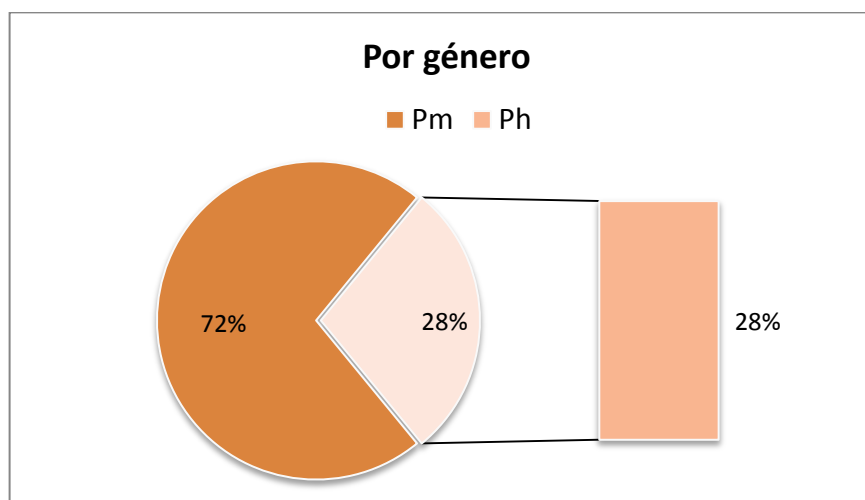
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.

A partir de la recolección y ordenamiento de datos, se muestran a continuación los resultados obtenidos en la autoevaluación docente del profesorado de lengua extranjera (LE) del TBU. En primer lugar se muestran los resultados obtenidos en la primera sección del cuestionario, que correspondió a los datos personales del docente. Enseguida se muestran los resultados obtenidos con relación al nivel de percepción valorado por los mismos profesores respecto a su desempeño docente frente a grupo. Una vez que se aplicaron los criterios de exclusión, el total de profesores evaluados fue de 32.

4.1. Recolección de datos generales del profesorado de LE del TBU.

4.1.1. Por género.

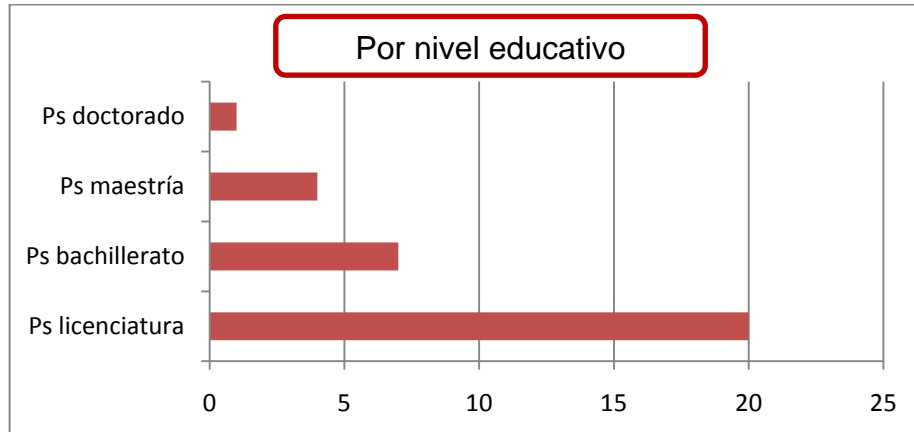
Gráfica 2.



De acuerdo a la gráfica 2, que se refiere al género del profesorado que labora en la Unidad de Aprendizaje de LE del TBU, se observa que un poco más del 70% del profesorado son mujeres (Pm); sólo el 28% son hombres (Ph). Esta situación es característica de la mayoría de programas de inglés en las IES, donde usualmente predomina el género femenino como docentes.

4.1.2. Por nivel educativo.

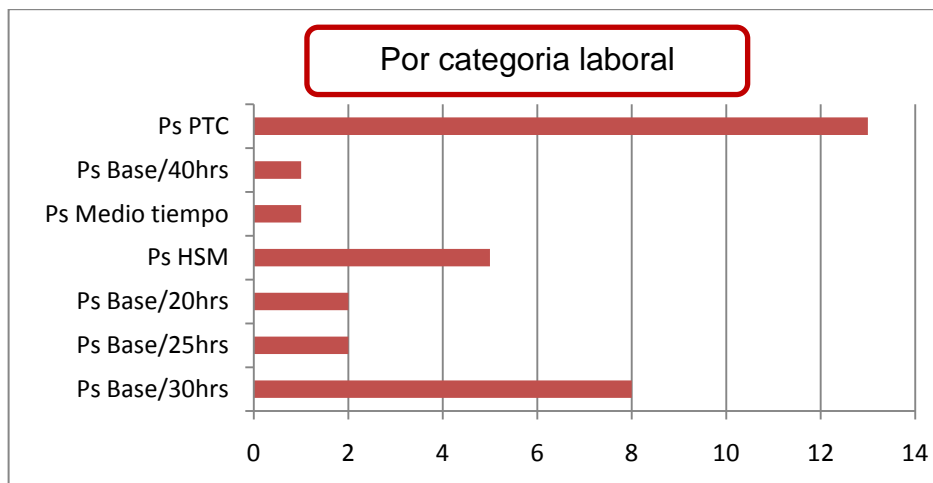
Gráfica 3.



En la gráfica 3 se muestran los resultados del nivel educativo que el profesorado de LE posee. Se observa que más del 50% del colectivo cuenta con nivel de licenciatura, lo cual es un factor importante para ser sujeto elegible a la categoría laboral de profesor con tiempo completo. Sin embargo, la gráfica también revela un escaso número de profesores de inglés con estudios de posgrado, lo cual hace pensar que alrededor de un 85% del profesorado no cuenta con ingresos adicionales (por ejemplo, Beca al Desempeño Docente, PROMEP, SIN, Apoyo económico por parte del Patronato de la UAN) a su salario como docente de la UAN.

4.1.3. Por categoría laboral.

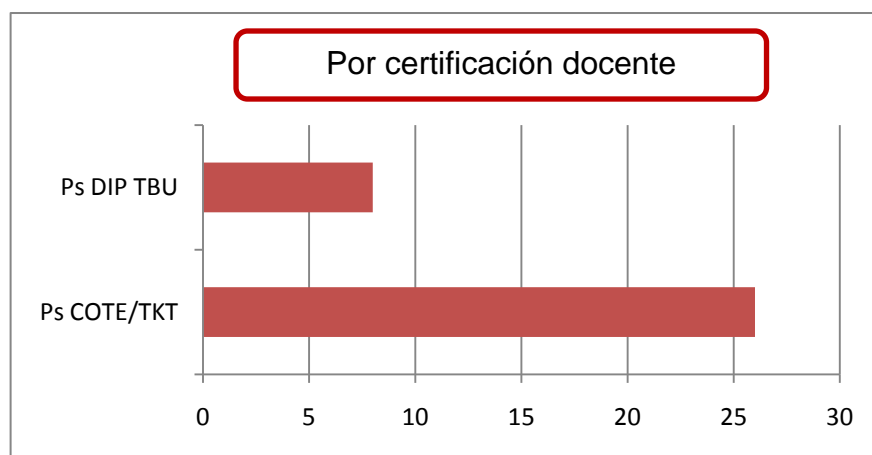
Gráfica 4.



Con respecto a los resultados mostrados en la gráfica 4, se observa que aproximadamente un 40% del profesorado cuenta con tiempo completo, el resto (60%) se divide entre las categorías laborales de HSM (Hora-Semana-Mes), cuyas horas se determinan en base a las necesidades de la matrícula escolar; asimismo, el segmento de base por horas (por ejemplo, 20, 25, 30, 35 hrs). Por lo que se observa que en los segmentos de HSM y base por horas ambos representan aproximadamente el 60% del colectivo.

4.1.4. Por certificación docente.

Gráfica 5.

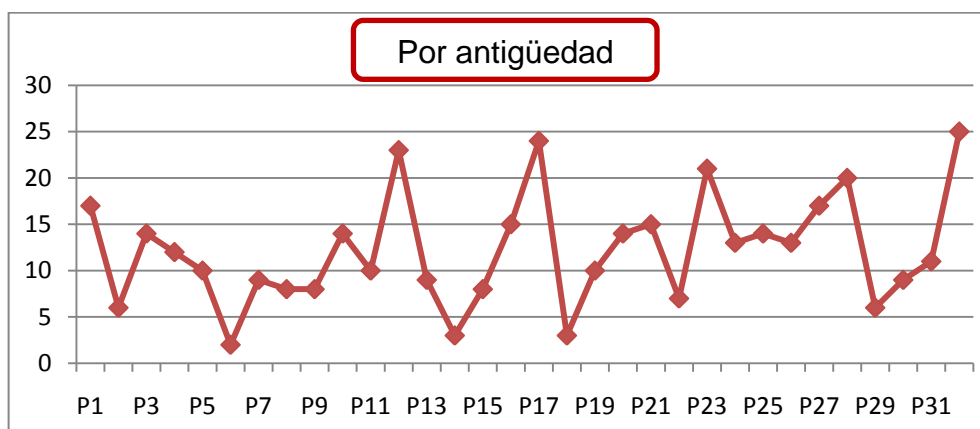


Con relación a la gráfica 5, se aprecia que aproximadamente un 85% de los docentes cuenta con certificación docente internacional, cuyos estándares del dominio del inglés, uso y aplicación adecuada de metodologías en la enseñanza del inglés, planeación, diseño e implementación de recursos didácticos, fundamentación teórica-práctica de estilos de aprendizajes, entre otros aspectos, son evaluados por una institución académica de reconocido prestigio en el área a nivel mundial. Tal es el caso del COTE y TKT, conocidos por sus siglas en inglés: *Certificate for Overseas Teachers of English* y el *Teaching Knowledge Test* respectivamente. Ambas certificaciones son otorgadas por la Universidad de Cambridge, Inglaterra.

Por otra parte, en la gráfica 5 también se observa que el 15%, referente al DIP TBU –Diplomados de Actualización Docente organizados por el TBU, al menos cuenta con un tipo de certificación docente ofrecida por parte de la UAN mediante cursos, talleres y seminarios de actualización y capacitación docente que son requeridos previo al ingreso como docente de lengua extranjera en el TBU.

4.1.5. Por antigüedad.

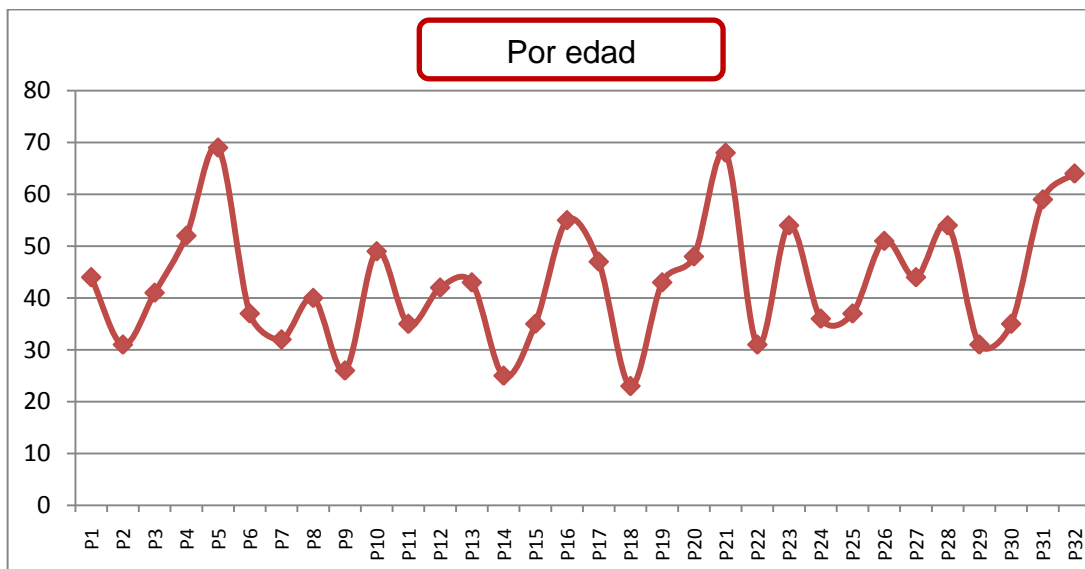
Gráfica 6.



En la gráfica 6 se muestra con claridad el número de años laborados en la UAN por parte del profesorado de LE. Por lo que se aprecia que el grueso del colectivo está localizado entre el rango de los 5 a 15 años de servicio. Sólo 3 docentes se ubican entre los 0 y 5 años. De igual forma, solo 7 docentes se encuentran entre los 16 y 25 años laborados en la UAN. Con ello, se deduce que la planta docente de LE del TBU es medianamente joven en términos de años de servicio.

4.1.6. Por edad.

Gráfica 7.

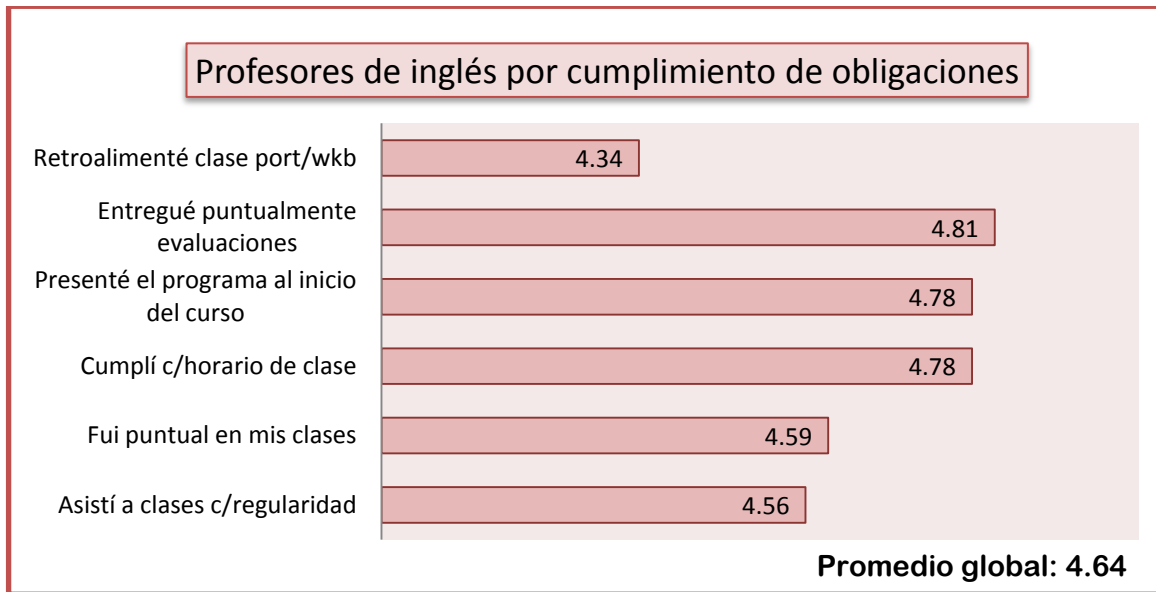


En la gráfica 7 se observa que aproximadamente un 60% de los docentes tiene de 30 a 50 años de edad. Del igual modo, los resultados revelan que existe una proporción similar en el número de docentes jóvenes (de 22 a 30 años) y el de docentes mayores (60 años o más).

4.2. Análisis de categorías acerca de la percepción del profesorado con relación a su práctica docente.

En la gráfica 8 se muestra la media aritmética de cada uno de los factores evaluados con respecto al grado de cumplimiento que el profesorado de inglés percibe al final del curso. En términos generales, la percepción del colectivo es muy positiva, ya que se autoevalúa sobre el punto 4, lo cual indica un nivel satisfactorio.

Gráfica 8.



El promedio global alcanzado en estos factores evaluados indica 4.64, en la categoría de los profesores por cumplimiento de sus obligaciones en el aula. En esta categoría se valora el encuadre, la logística y retroalimentación durante el curso desde la perspectiva del profesor.

Gráfica 9.

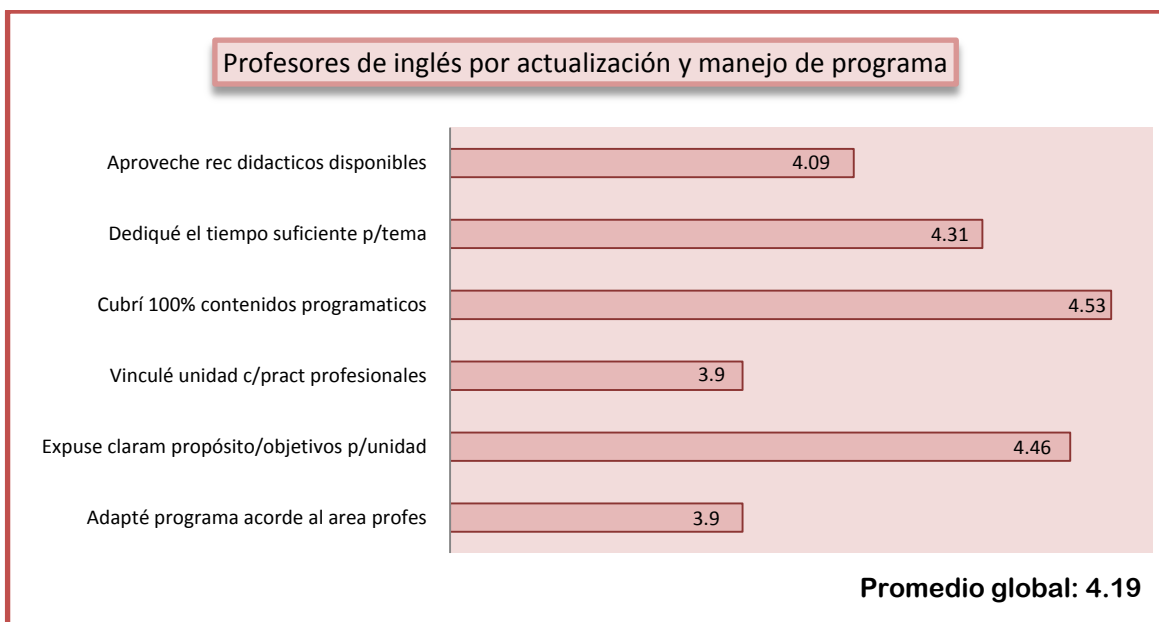


Tabla No. 1.

Actualización y manejo del programa	Promedio
Adapté programa acorde al área profesional.	3.9
Expuse claramente el propósito y objetivos por unidad.	4.46
Vinculé unidad con la práctica profesional.	3.9
Cubrí 100% contenidos programáticos.	4.53
Dediqué el tiempo suficiente por tema.	4.31
Aproveche recursos didácticos disponibles.	4.09
Promedio global	4.19

Tanto en la gráfica 9 como en la tabla 1 se observa un promedio global de un 4.19 en los factores referentes a la actualización y manejo del programa, lo cual significa que el profesorado se autoevalúa en un nivel satisfactorio. Aún cuando los factores relacionados con la adaptación del programa y vinculación de la unidad de aprendizaje con la práctica profesional se encuentran ligeramente debajo del punto 4, esto no representa una diferencia significativa en términos de ubicar estos resultados como regularmente satisfactorios.

Gráfica no. 10.

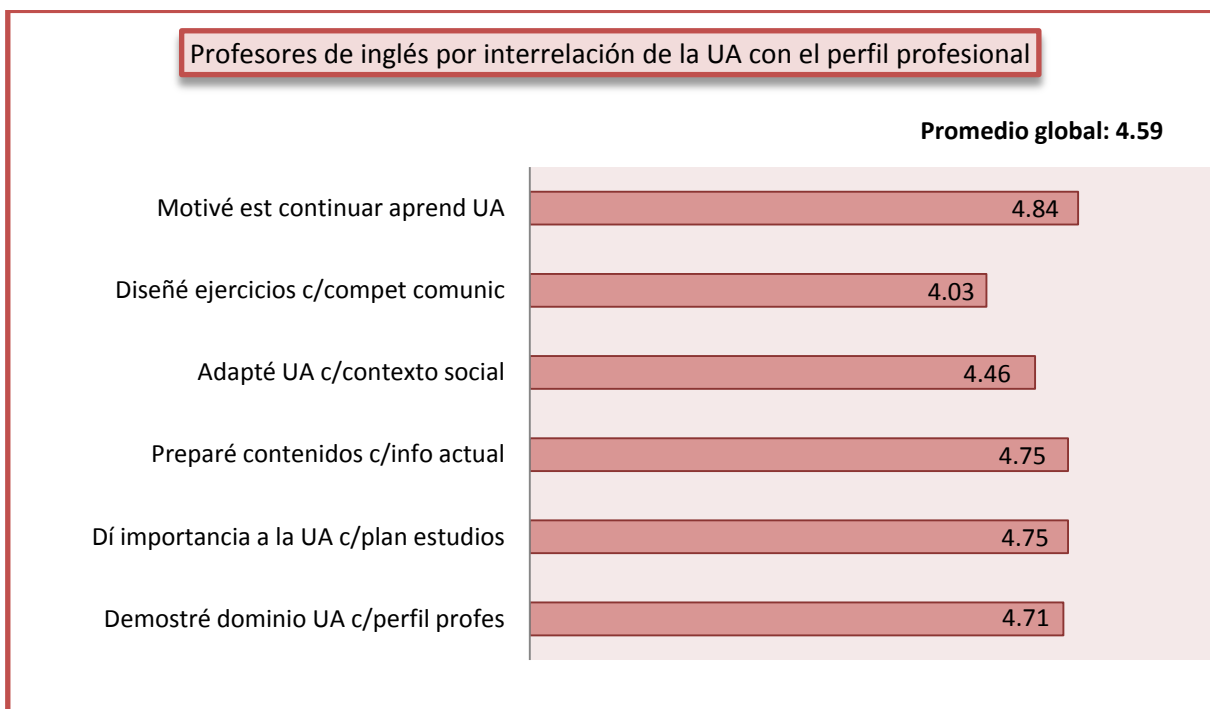


Tabla No. 2.

Interrelación de la unidad de aprendizaje con el perfil profesional.	Promedio
Demostre dominio de la UA con el perfil profesional.	4.71
Dí importancia a la UA con respecto al plan estudios.	4.75
Preparé contenidos con información actual.	4.75
Adapté la UA con el contexto social.	4.46
Diseñé ejercicios con competencia comunicativa.	4.03
Motivé al estudiante a continuar aprendiendo inglés.	4.84
Promedio global	4.59

En la tabla 2 se muestra la interrelación que existe de la unidad de aprendizaje de lengua extranjera con respecto al perfil profesional del estudiante. En ambos casos, tanto en la gráfica 10 como en la tabla 2, se observa un nivel satisfactorio en todos los factores evaluados. Particularmente, destaca el factor de la motivación que se le da al estudiante para continuar aprendiendo inglés. En este rubro, el colectivo reporta un 4.84, lo cual es un resultado significativo respecto al resto de los factores evaluados.

De igual forma, el profesorado reporta que prepara los contenidos programáticos con información actual. Adicionalmente, mencionan que le dan importancia a la unidad de aprendizaje con respecto al plan de estudios, es decir, el profesor adapta los contenidos del programa y los presenta de una manera relevante al contexto educativo en particular. En ambos factores, el colectivo reporta un 4.75, lo cual es satisfactorio con un cierto margen de mayor frecuencia con respecto a los demás factores.

Gráfica 11.

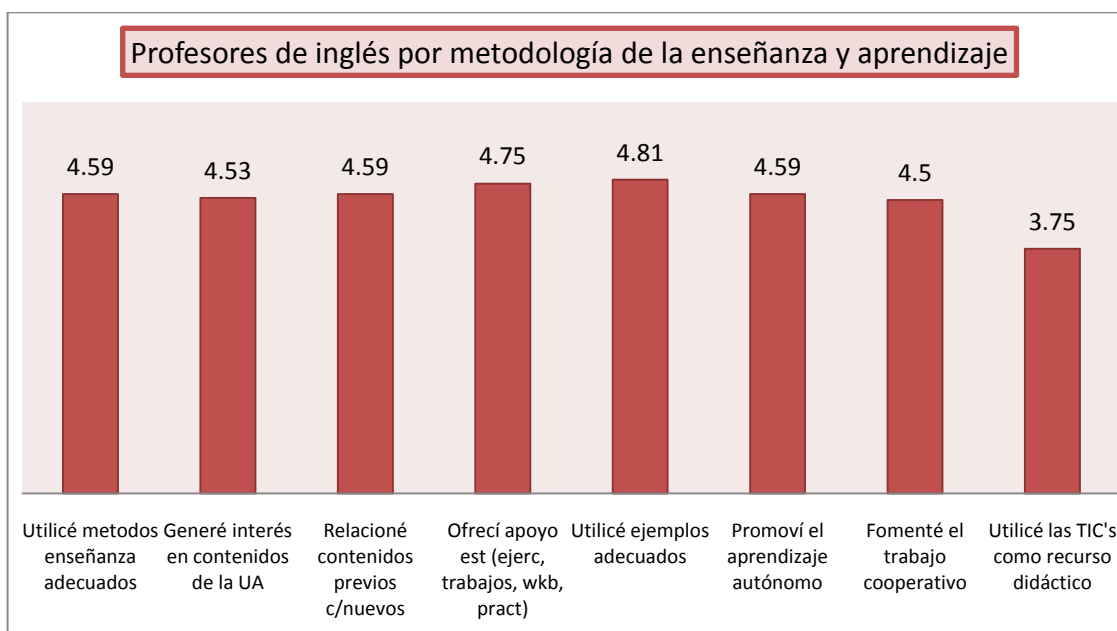


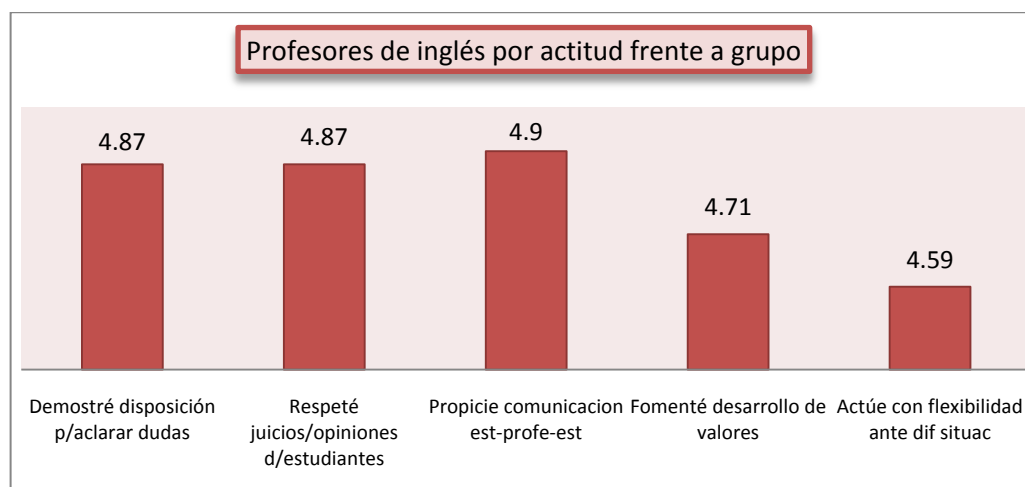
Tabla No. 3.

Metodología de la enseñanza y aprendizaje.	Promedio
Utilicé métodos enseñanza adecuados.	4.59
Generé interés en contenidos de la unidad de aprendizaje.	4.53
Relacioné contenidos previos con nuevos.	4.59
Ofrecí apoyo al estudiante a través de la asesoría en ejercicios en clase, libro de trabajo y practicas orales.	4.75
Utilicé ejemplos adecuados.	4.81
Promoví el aprendizaje autónomo.	4.59
Fomenté el trabajo cooperativo.	4.5
Utilicé las TIC's como recurso didáctico.	3.75
Promedio global	4.51

En la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos en la aplicación adecuada de la metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés por parte del profesorado de inglés del TBU. En términos generales, de acuerdo a la tabla 3 y gráfica 11, el colectivo reporta el uso y aplicación adecuada de la metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés, inclusive sobre el 4.5, lo cual es muy relevante. Sin embargo, solo el factor referente a la utilización de las TIC's (tecnologías de la información y comunicación) parece ser un factor a observar con detenimiento, cuyo resultado indica un 3.75; ya que probablemente el profesor desconozca el manejo de estas

herramientas de apoyo didáctico, o bien, no las utiliza en clase, ya sea por falta de infraestructura y equipamiento adecuado o por negligencia. Aún cuando existe esta diferencia de rango respecto a los demás factores, no se considera un aspecto deficiente de acuerdo a los parámetros de medición aplicados en esta investigación.

Gráfica no. 12.



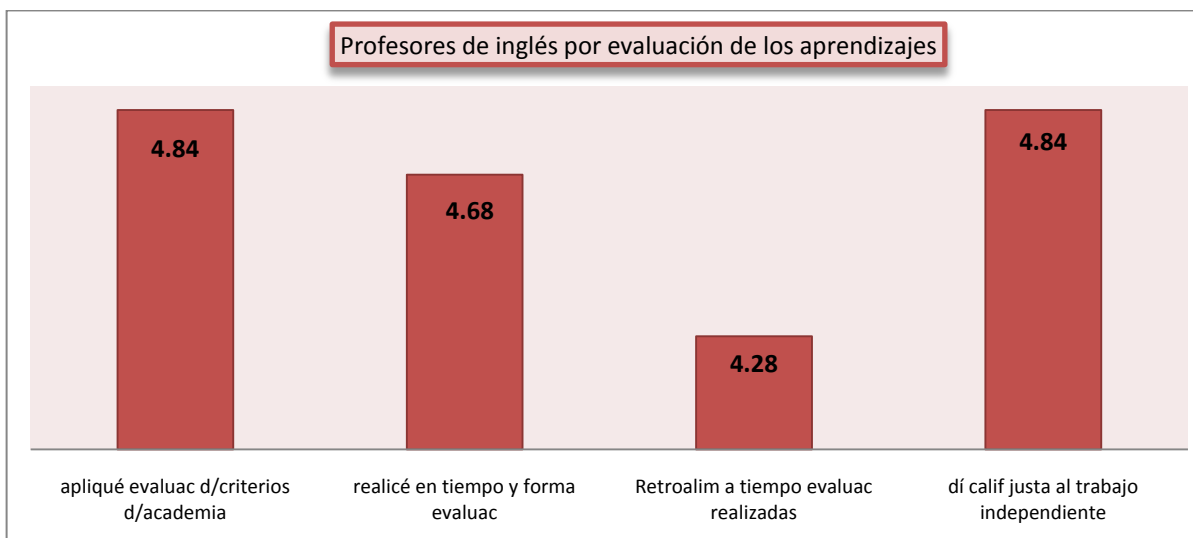
En la gráfica 12, se puede observar que el profesorado en general se auto-evalúa con un nivel muy aceptable de actitud frente a grupo. En todos los factores evaluados, como se puede apreciar, el promedio está por encima del 4.5. En este sentido, la opinión de los profesores refleja el compromiso en el fomento de valores (4.71), así como el grado de experiencia en manejo de grupo respecto a la disciplina, tolerancia, respeto a los demás, y la comunicación entre el docente y estudiantes (4.9), cuyo promedio destaca en comparación con los demás factores.

Tabla No. 4.

Actitud del(a) profesor(a) frente a grupo	Promedio
Demostré disposición para aclarar dudas.	4.87
Respeté los juicios y opiniones de los estudiantes.	4.87
Propicié comunicación estudiante-profesor-estudiante.	4.9
Fomenté el desarrollo de valores entre los estudiantes.	4.71
Actúe con flexibilidad ante diferentes situaciones.	4.59
Promedio global	4.78

En la tabla 4, se muestran tanto los promedios obtenidos en valores absolutos por cada factor evaluado como el promedio global de la categoría de análisis: actitud del profesor(a) frente a grupo. El promedio global en esta categoría muestra un nivel satisfactorio (4.78), lo cual representa *per se* uno de los promedios más altos en la escala de Likert aplicada en el instrumento de esta investigación.

Gráfica 13.



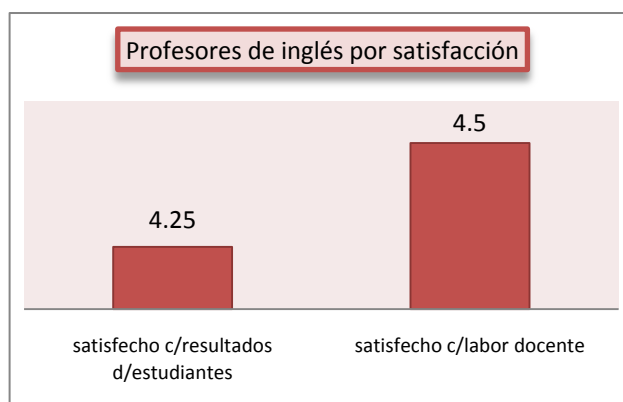
Con referencia a la gráfica 13, los docentes opinaron que la evaluación de los aprendizajes lo realiza de manera íntegra y satisfactoria. Solo en el factor relacionado con la retroalimentación de las evaluaciones (exámenes departamentales) realizadas, el promedio obtenido (4.28) se encuentra por debajo del resto, aunque con un nivel satisfactorio dentro del parámetro esperado (4-5).

Tabla No. 5.

Evaluación de los aprendizajes	Promedio
Apliqué evaluación d/criterios d/academia	4.84
Realicé en tiempo y forma evaluaciones.	4.68
Retroalimenté a tiempo las evaluaciones realizadas.	4.28
Dí calificaciones justas al trabajo independiente.	4.84
Promedio global	4.66

Asimismo, en lo que respecta al promedio global de esta categoría de análisis, según se muestra en la tabla 6, este alcanza el 4.66. Este resultado permite asegurar que el profesorado en general está consciente de su responsabilidad como evaluador del proceso de aprendizaje. Por otra parte, el colectivo opina que las calificaciones asignadas al trabajo independiente del estudiante son justas (4.84). El promedio de este factor es un aspecto relevante a tomar en consideración, ya que en su momento valdría la pena contrastarlo con la opinión de los estudiantes del curso.

Gráfica 14.



En la gráfica 14, se muestran los resultados obtenidos con base al nivel de satisfacción que el docente de inglés obtuvo al final del curso desde su propia perspectiva. El propósito de esta categoría de análisis fue propiciar un momento de reflexión en cuanto al desempeño docente que el mismo profesor(a) cree haber tenido a lo largo del curso. Por una parte, se pretende conocer la opinión del profesorado respecto al impacto que tuvo su práctica docente frente a los resultados de aprovechamiento logrado por los estudiantes. Por otra parte, el propósito es conocer el nivel de satisfacción del profesor con relación a su propia labor docente.

Tabla 5.

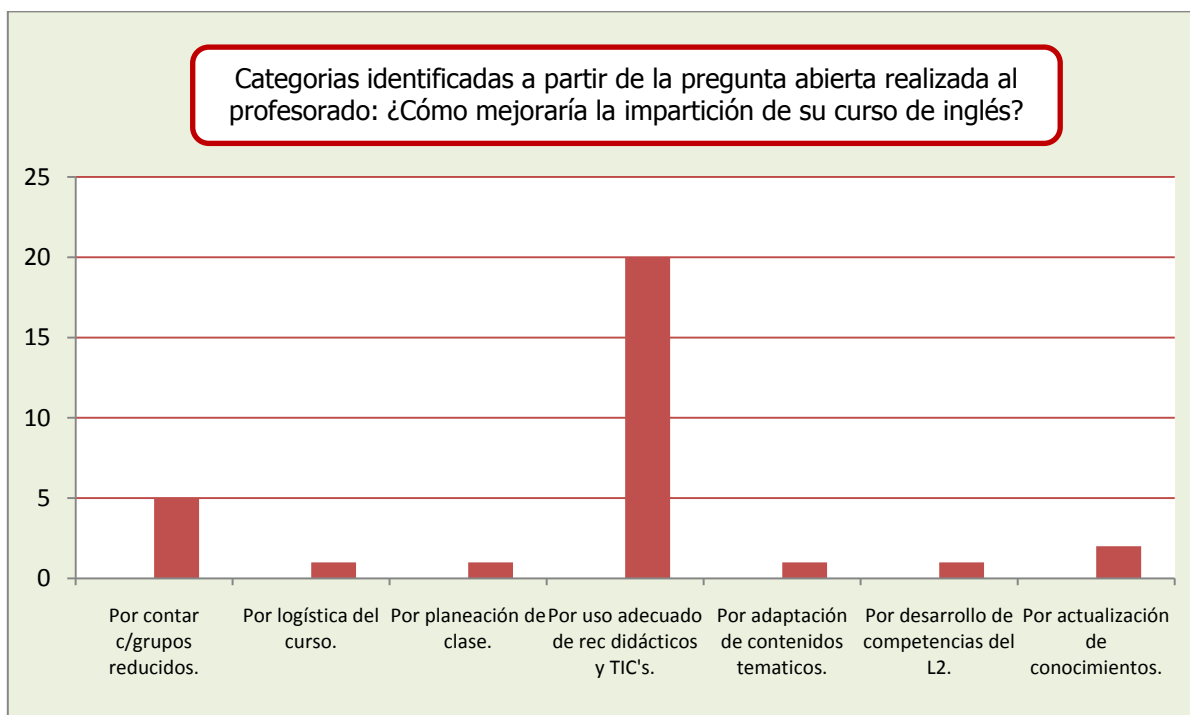
Profesores de inglés por satisfacción.	Promedio
Satisfecho c/resultados d/estudiantes.	4.25
Satisfecho c/labor docente.	4.5
Promedio global	4.37

Como se puede observar en la tabla 5, el nivel de satisfacción obtenido por parte del docente es muy aceptable, sin embargo, existe algún espacio por mejorar. Por esta razón se incorporó la siguiente pregunta abierta al final de la encuesta.

¿Cómo mejoraría la impartición de mi(s) curso(s)?

Es oportuno señalar aquí que esta pregunta abierta fue validada por dos expertos en el área de formación docente universitaria, quienes a su vez revisaron las respuestas de los profesores evaluados (ver: gráfica 15).

Gráfica 15.



El análisis de las respuestas a esta pregunta se realizó de forma cualitativa-interpretativa. Después de revisar la información proporcionada por el colectivo se identificaron las siguientes categorías (ver: gráfica 15):

- a. Contar con grupos reducidos;
- b. Aplicación correcta acerca de la logística del curso (encuadre);
- c. Planeación de clase;
- d. Uso adecuado de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's);
- e. Adaptación de contenidos programáticos;
- f. Desarrollo de competencias lingüísticas en el inglés;
- g. Actualización de conocimientos.

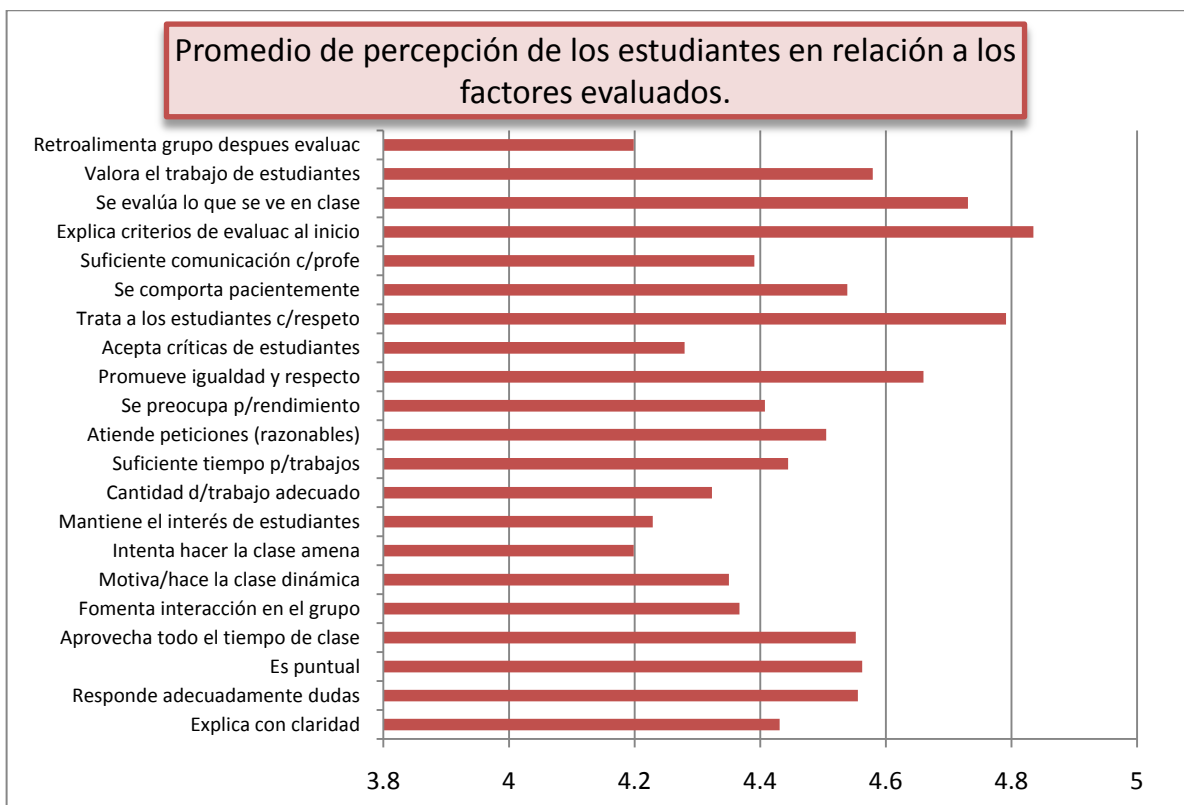
Como se observa en la gráfica 15, el rango mayor obtenido (más de un 70% del profesorado) a través la autoevaluación docente, se ubico en la categoría de uso adecuado de las TIC's, en la cual los profesores además subrayaron la importancia de contar con infraestructura y equipamiento especializado para la enseñanza del inglés en el TBU.

En el análisis de la información personal del profesor del curso, no se encontraron datos relevantes que interfieran con la opinión del profesor respecto a la autoevaluación de la práctica docente.

4.3. Análisis de categorías sobre la percepción de los estudiantes respecto al desempeño docente del profesor en clase.

Enseguida se muestra en un esquema general la gráfica 16, en la cual se observa el nivel de percepción por parte de los estudiantes con relación al desempeño docente del profesor a cargo del grupo.

Gráfica 16.



4.3.1. Promedio de percepción de los estudiantes por categoría de análisis.

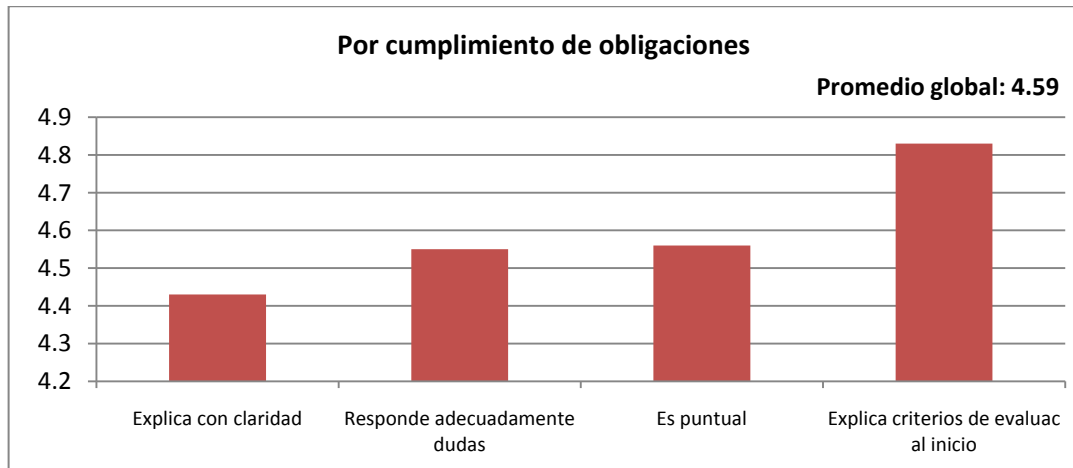
Con la finalidad de tener una mayor claridad en la interpretación de los resultados obtenidos, se organizaron las siguientes categorías de análisis las cuales son compatibles con el instrumento de evaluación docente utilizado con el grupo de profesores.

a) Cumplimiento de las obligaciones.

Esta categoría de análisis cubrió el aspecto de logística, encuadre del curso, y obligaciones concernientes a la entrega de resultados de evaluación durante y al final del curso, así como la retroalimentación de los distintos materiales de evaluación, tales como contenidos del portafolio y libro de trabajo (ver: gráfica 17). En la misma gráfica se observan todos los factores evaluados dentro de

los rangos promedios; en particular, llama la atención el factor relacionado con la explicación de criterios de evaluación obtuvo un promedio de 4.83, lo cual revela que los estudiantes están conscientes de que el profesor realmente lleva a cabo este procedimiento como parte del encuadre del curso.

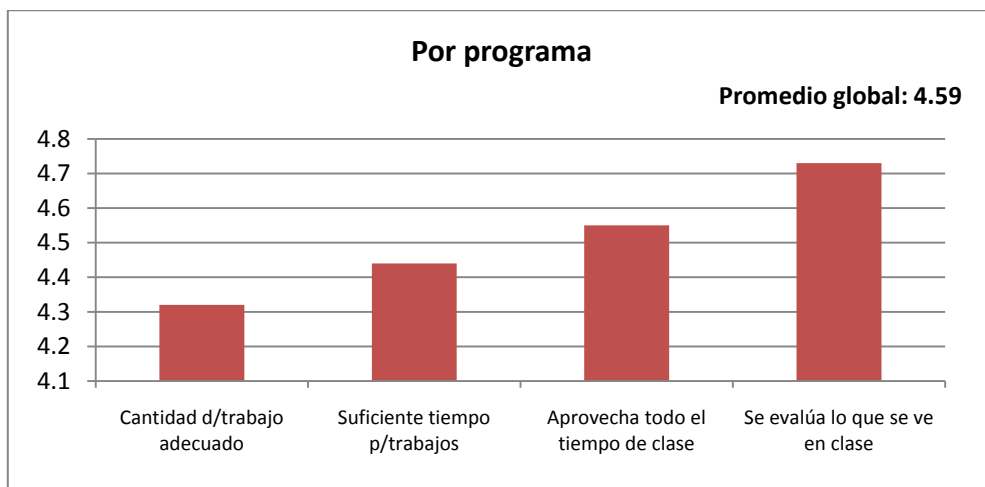
Gráfica 17.



b) Programa.

Esta categoría de análisis se enfocó a la recuperación de datos respecto a la percepción de los estudiantes en términos del manejo del programa por parte del docente, en particular, el tiempo utilizado en actividades áulicas y extra-clase para el desarrollo del programa, aplicación adecuada de los criterios de evaluación del programa de inglés, y validez reflejada en los exámenes departamentales y de progreso (ver: gráfica 18).

Gráfica 18.

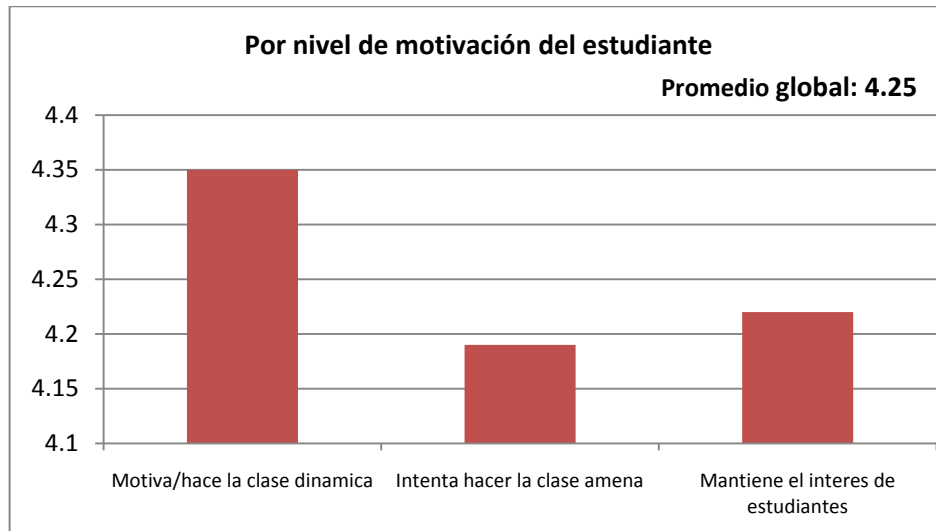


Por otro lado, a través de los resultados mostrados en la gráfica 18, se precisa el factor de validez en cuanto al conocimiento manejado en clase es de 4.59, lo cual sugiere que existe una congruencia satisfactoria entre lo que se ve en clase con lo que se evalúa. En contraste, aunque dentro de los parámetros normales se aprecia un rango menor en la cantidad de trabajo que el estudiante recibe por parte del profesor. Esto significa que el estudiante no está totalmente de acuerdo con el trabajo que se le deja en términos de su cantidad. Por lo que resta a los factores de tiempo suficiente para realizar trabajos y aprovechamiento del tiempo en clase, se percibe que los estudiantes están satisfechos con ambos aspectos –dado los resultados obtenidos.

c) Nivel de motivación del estudiante con respecto a la actuación del docente.

Esta categoría de análisis considero todos aquellos factores inherentes a la comunicación profesor-estudiante-profesor, motivación e interés por aprender a partir de la actuación del docente (ver: gráfica 19). Como se observa en la misma gráfica, el rango más bajo en esta categoría es el relacionado con el factor de hacer la clase amena (4.19), seguido del factor referente a mantener el interés de los estudiantes (4.22).

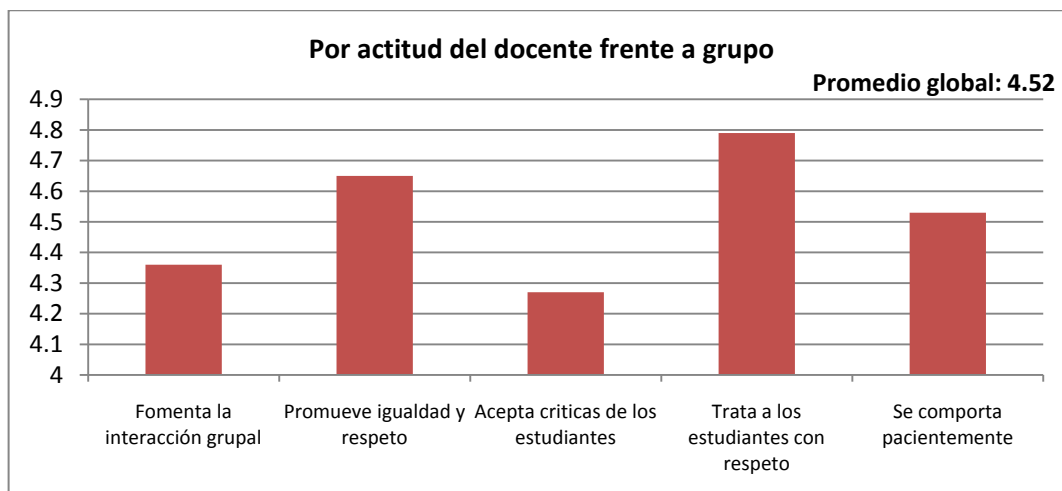
Gráfica 19.



d) Actitud del docente frente a grupo.

Esta categoría de análisis identifico el nivel de percepción de los estudiantes con relación al trato del profesor con sus estudiantes, su trabajo y desempeño a lo largo del curso; específicamente, lo referente a la aceptación de críticas constructivas, fomento de valores (por ejemplo, igualdad, responsabilidad, tolerancia, respeto hacia los demás, paciencia, honestidad). En la gráfica 20 se aprecia en detalle cada una de las categorías mencionadas, cuyos rangos se encuentran dentro del promedio satisfactorio; no obstante, el factor referente al hecho que el docente acepta críticas de los estudiantes (4.27) aparece relativamente bajo. Esto refleja en grado de flexibilidad que el profesor tiene frente a grupo y como lo percibe el estudiante.

Gráfica 20.

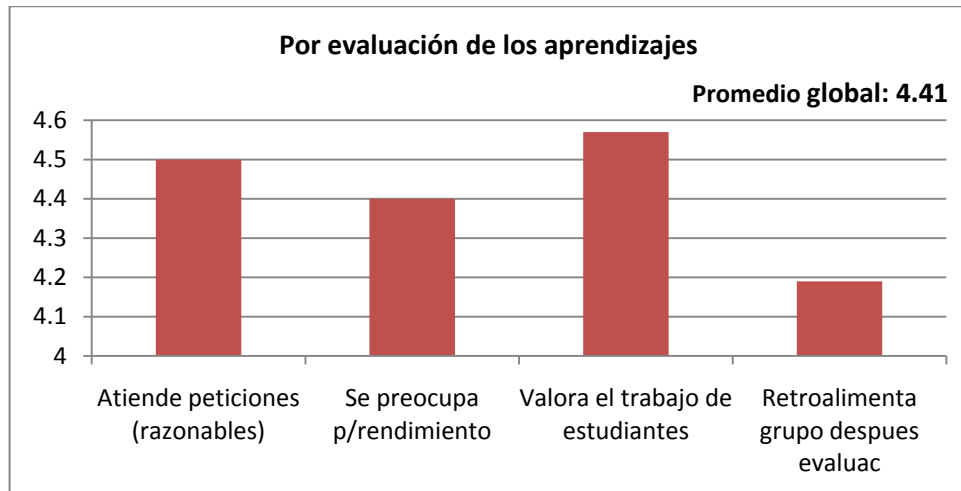


e) Evaluación de los aprendizajes.

Esta categoría de análisis arrojó resultados sobre la valoración del trabajo de los estudiantes, en todas modalidades, ya sea a través de exámenes de progreso, portafolio, libro de trabajo, exámenes orales, y exámenes departamentales. Adicionalmente, en esta categoría se recuperó información respecto a la frecuencia de ejercicios de retroalimentación de los exámenes orales y escritos que el docente llevó a cabo durante el curso.

En la gráfica 21 se muestra dos factores que sobresalen en particular, el factor de la valoración del trabajo de los estudiantes (4.57) y el factor de la atención a los estudiantes en términos de peticiones razonables (4.5). Sin embargo, el factor más bajo fue el referido a la retroalimentación del grupo después de la aplicación de exámenes departamentales, lo cual consideran los estudiantes como un factor relativamente bajo, es decir, el profesor no realiza esta tarea con frecuencia. Aunque no revela que la situación sea grave, valdría la pena indagar más sobre este factor, sobre todo sería interesante cruzar este dato con la percepción que tiene el propio docente de esta misma actividad en clase.

Gráfica 21.



f) Nivel de satisfacción e interés mostrado en el curso.

Los datos reunidos en esta categoría de análisis corresponden a las opiniones vertidas por parte de los estudiantes -sujetos de estudio, con relación a las siguientes preguntas abiertas, cuyas respuestas fueron seleccionadas de manera aleatoria, y con pertinencia al nivel de satisfacción e interés expresado por los estudiantes. El análisis de las respuestas se llevo a cabo de forma cualitativa-interpretativa.

- a. Te interesa especialmente esta unidad de aprendizaje (Inglés 1)?, ¿por qué?, ¿por qué no?
- b. ¿Ha contribuido tu profesor(a) a que te guste más o menos? ¿cómo?
- c. ¿Qué es lo que más te ha gustado de esta unidad de aprendizaje?
- d. ¿Qué es lo que menos te ha gustado?
- e. ¿Qué actividades incluirías y quitarías de la clase?
- f. Escribe cualquier otro comentario, crítica y/o sugerencia para mejorar la clase/unidad de aprendizaje.

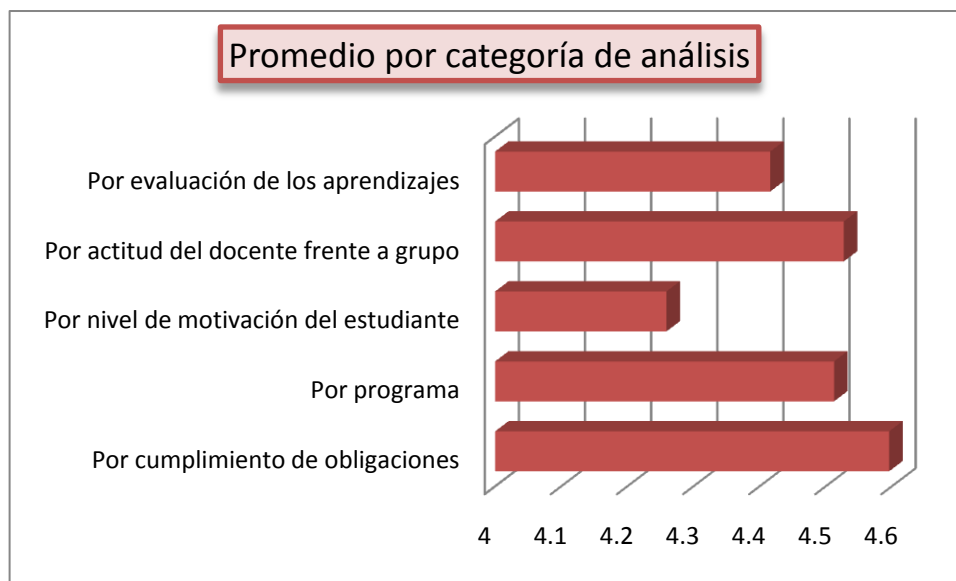
Algunas sub-categorías que se pueden observar al analizar las respuestas a las preguntas anteriores son las siguientes.

- a. Interés por aprender inglés como una herramienta de apoyo en el estudio de la carrera;
- b. Desempeño y compromiso del profesor frente a grupo;
- c. Variedad y versatilidad en la realización de actividades de aprendizaje;
- d. Cantidad de trabajo independiente extra-clase.

4.3.2. Promedio por categoría de análisis.

En la gráfica 22 se muestra el promedio obtenido por categoría de análisis según la percepción del estudiante respecto al desempeño del docente.

Gráfica 22.



En síntesis, se puede observar en la gráfica anterior, que los estudiantes perciben un alto cumplimiento de obligaciones por parte de los profesores. Asimismo, respecto a la actitud del profesor frente a grupo y desarrollo del programa (por ejemplo, logística del curso, encuadre, aplicación de criterios de evaluación, uso de

material didáctico, entre otros factores), se muestra un nivel promedio aceptable. Sin embargo, los resultados revelan que los estudiantes perciben un bajo nivel de motivación (4.25) en relación a los demás factores. Aún cuando, el nivel de motivación obtenido se considera dentro de los parámetros satisfactorios, la percepción de los estudiantes es que no se sienten suficientemente motivados en la clase.

4.4. La percepción institucional respecto a la calidad docente del profesorado de la Universidad Autónoma de Nayarit.

La Universidad Autónoma de Nayarit, como muchas otras instituciones de educación superior del país, ha transitado por reformas universitarias, que de una u otra forma han impactado los procesos internos de formación, evaluación y certificación docente, cuyos objetivos, así planteados en los documentos rectores, tales como el PRONAE-*Programa Nacional de Educación, Documento Rector para la Reforma Educativa de la UAN*, que identifican como marco mínimo la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje dentro de los parámetros nacionales e internacionales.

En este sentido, la UAN reconoce que la calidad de la docencia es un factor primordial en el logro de las metas institucionales de la universidad, las cuales son parte esencial del *Plan de Desarrollo Institucional 2004-2010 (PDI)*. Los estándares de calidad docente que se indican en el PDI corresponden a los siguientes rubros:

- a) Incrementar el grado de escolaridad con grado de posgrado.
- b) Capacitar pedagógicamente y didácticamente al docente con base en el modelo académico
- c) Actualizar disciplinariamente al personal académico en función de las necesidades planteadas por los cuerpos académicos.
- d) Certificar externamente las habilidades docentes del personal académico.
- e) Contribuir con capacitación al desarrollo de habilidades de investigación y de uso de lenguas extranjeras en el personal académico.

- f) Mejorar la calidad del desempeño del profesorado a partir de los lineamientos de perfil PROMEP.
- g) Impulsar la participación de personal académico en programas de investigación y extensión vinculados a los procesos formativos.
- h) Incrementar la participación del personal académico en actividades de gestión académica.
- i) Promover e incrementar la producción editorial del personal académico.
- j) Preparar la sustitución del personal académico por jubilación a partir de la formación con el perfil deseable para el modelo educativo de nuevos cuadros de talentos universitarios.

En consecuencia, el PDI comprende una serie de lineamientos específicos cuyo fin es alcanzar los objetivos señalados anteriormente a través de los siguientes programas institucionales.

- I. Programa Institucional de formación docente
- II. Programa Institucional de evaluación docente
- III. Programa Institucional de capacitación docente
- IV. Programa Institucional de divulgación académica.
- V. Programa Institucional de registro de academias

Como se observa anteriormente, la formación y evaluación docente, que son ejes centrales en la presente investigación, se consideran como dos de los cinco programas institucionales que la UAN contempla en el PDI. Con ello queda claro que la UAN está consciente de la necesidad de proporcionar los medios y conductos requeridos para la formación y evaluación docente. A decir de las mismas autoridades académicas universitarias, *todo profesor universitario tiene derecho a que la universidad contribuya a su formación proporcionando apoyo económico para realizar estudios de posgrado* (Peña, 2010).

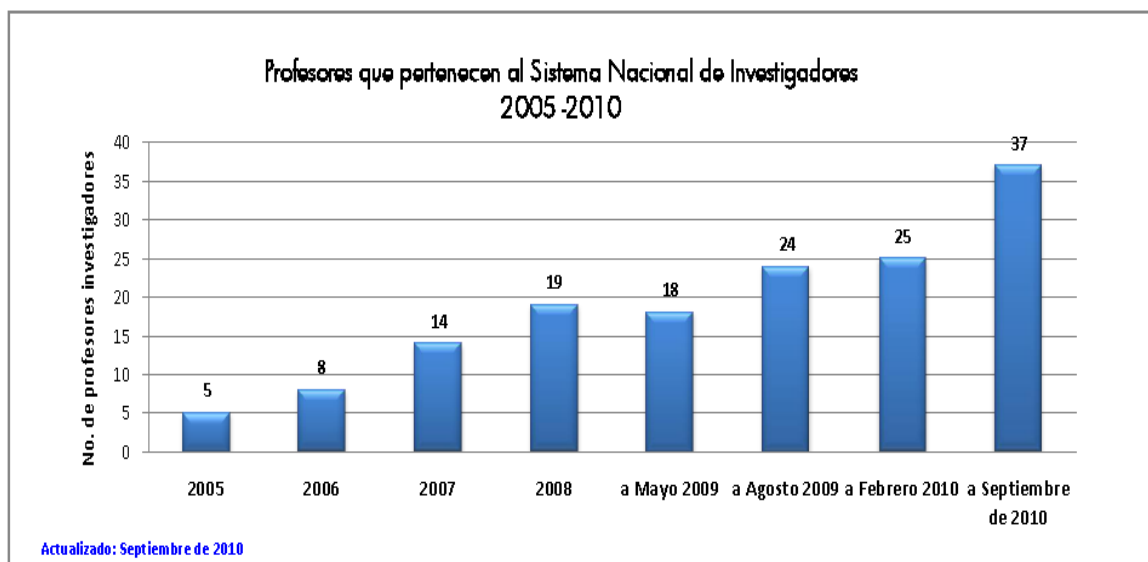
De ahí que de acuerdo a lo anterior, la UAN cuenta con dos vías para financiar programas de formación en estudios de posgrado: una es a través del financiamiento directo del PROMEP (*Programa del Mejoramiento del Profesorado*), y la otra es por medio del financiamiento que otorga el Patronato Administrador del 12% de impuesto destinado a la UAN.

4.4.1. La política de formación docente en la UAN.

Como se mencionó en los apartados anteriores, la política de formación docente de la UAN se desprende a partir del PDI, particularmente, del programa institucional de formación docente la cual busca mejorar la calidad del docente universitario y que esto se refleje en sus actividades de docencia e investigación. Por lo que a corto plazo, la institución espera apoyar a los docentes para obtener su posgrado, especialmente en aquellas áreas académicas que aún no están cubiertas en su totalidad.

Asimismo, la institución debe cumplir con indicadores a mediano y largo plazo. Según Peña (2010), a corto plazo, se pretende alcanzar la media nacional en profesores formados a nivel maestría y doctorado; de igual forma señala que a largo plazo se pretende lograr que el 80% del profesorado de la UAN cuente con nivel maestría, y el 50% tenga el nivel doctorado. En este punto, es importante destacar que el programa de formación docente ha permitido incrementar significativamente el número de profesores que cuentan con posgrado y que participan activamente en el SNI (Sistema Nacional de Investigadores) y profesores con perfil deseable PROMEP. En el primero de los casos, el número de académicos universitarios con registro en el SNI ha aumentado paulatinamente y de manera consistente a partir del periodo de 2005 a 2010 (ver: gráfica 17). Por tanto estas cifras sustentan de algún modo los pronósticos de la Secretaría de Docencia en términos de los indicadores a alcanzar a largo plazo (dentro de 15 años) según la visión de la UAN hacia el año 2030.

Gráfica 23.



Fuente: Secretaría de Investigación y Posgrado de la UAN, Septiembre 2010.

No obstante, es conveniente conocer el número de profesores investigadores que pertenecen a las áreas académicas de sociales y humanidades y económico-administrativas, particularmente, aquellos dedicados a la investigación lingüística, enseñanza de lenguas extranjeras y/o indígenas, políticas educativas enfocadas al desarrollo profesional del docente de lenguas que participan en el SNI. En este sentido, solo se tiene registro de un solo profesor investigador del Área de Sociales y Humanidades que se encuentra en el SNI.

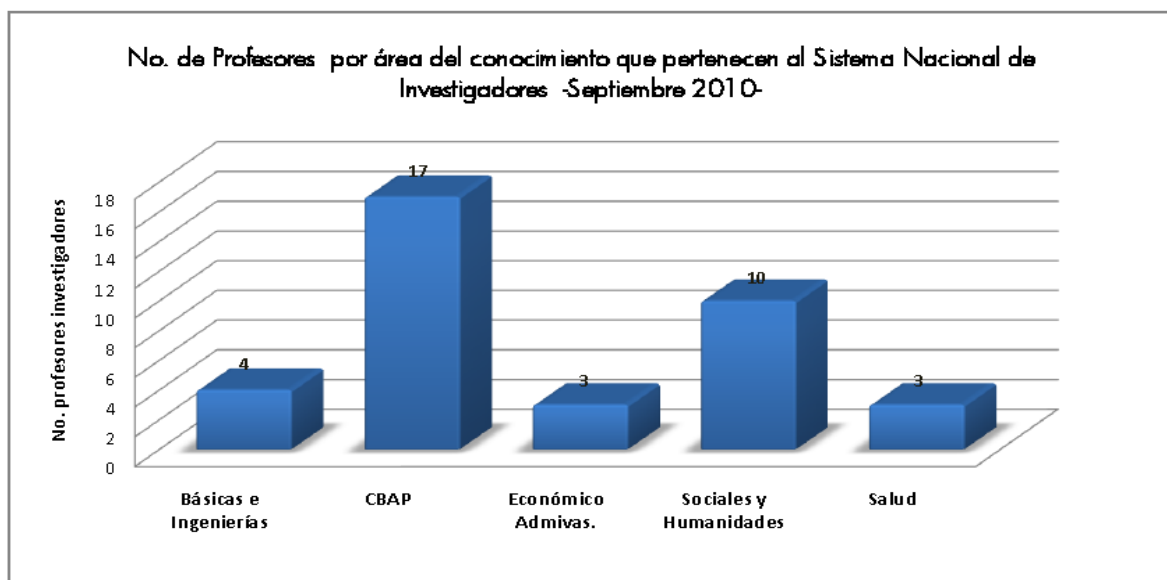
Por otra parte, los datos presentados en la gráfica 23 constatan el incremento gradual en el número de académicos universitarios con nivel de doctorado, involucrados en docencia e investigación que han logrado obtener el reconocimiento SNI, lo cual significa no tan solo un reconocimiento profesional y estímulo económico para el académico, sino también representa *per se* un indicador institucional importante que eventualmente se impacta en la calidad de la educación superior. Esto último toma mayor relevancia cuando se conoce que la UAN, como cualquier IES del país, depende en gran medida de los fondos públicos, lo cual la obliga a ser evaluada inevitablemente en todos sus procesos académico-administrativos por

organismos externos (por ejemplo, CIEES, CENEVAL, PIFI, POA, entre otros) (Zapata y otros, 2006; Varela y Valenti, 1997).

Por consiguiente, la UAN, a través de sus autoridades académicas, ha dado mayor interés a la formación docente del profesorado universitario en todos los campos del conocimiento, especialmente en aquellos donde aún no se han cubierto con expertos en el área. Esta visión es igualmente compartida e impulsada desde el seno de la ANUIES (Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México), quienes alientan a los distintos actores de las IES a revisar los procesos de evaluación, así como atender a la mejora continua, aumento de la calidad docente, rendición de cuentas, mejor distribución de recursos y acreditación de los programas académicos, entre otros puntos (Rueda, 2008).

En la distribución de áreas del conocimiento en la UAN, las cifras presentadas por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la UAN, en Septiembre de 2010, indican el número de profesores que se encuentran registrados en el SNI por área del conocimiento (ver: gráfica 24).

Gráfica 24.

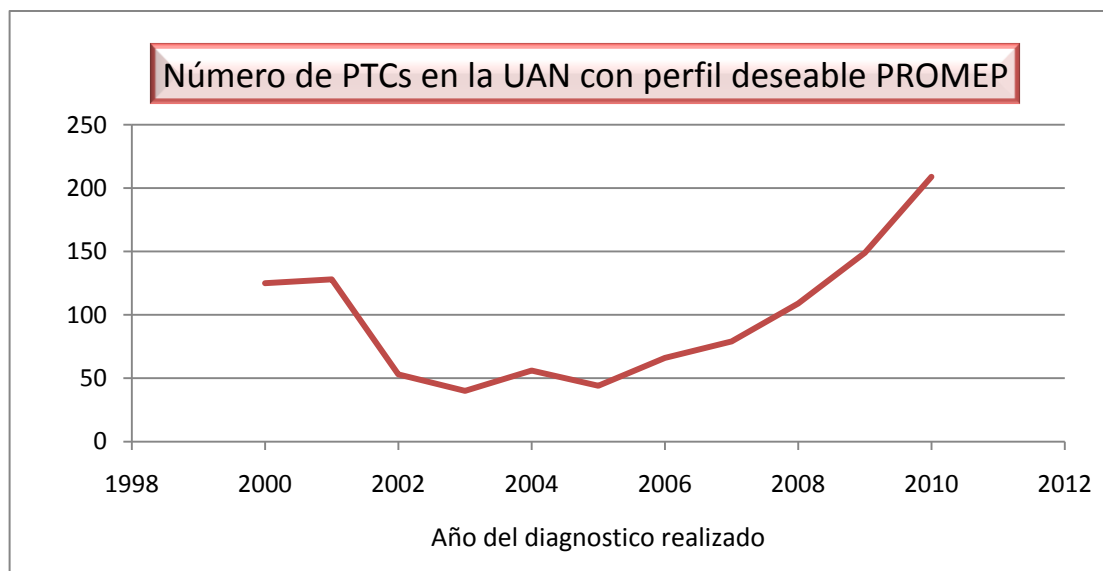


Fuente: reporte publicado por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la UAN. Septiembre 2010.

De igual forma, en la gráfica 24 se muestran las áreas del conocimiento que más participación han tenido en el SNI. Como se puede observar, es evidente el número de profesores investigadores (N=17) con SNI que pertenecen al Área Académica de las Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesca. En comparación con esta área académica, se aprecia un claro decremento en el Área Académica de Sociales y Humanidades (N=10). Sin embargo, en la misma gráfica se puede advertir un rezago en las Áreas Académicas de Básicas e Ingenierías, Económico-Administrativas y Salud.

Adicionalmente, otro factor palpable en los procesos de formación docente es el de los profesores investigadores reconocidos con el programa de perfil deseable PROMEP (ver: gráfica 25), ya que esto revela el grado mínimo de maestría, cuyo nivel de estudios es condicionante para ser candidato elegible en dicho programa.

Gráfica 25.



Fuente: Coordinación del Programa de Mejoramiento del Profesorado. Secretaría de Docencia. UAN (2011).

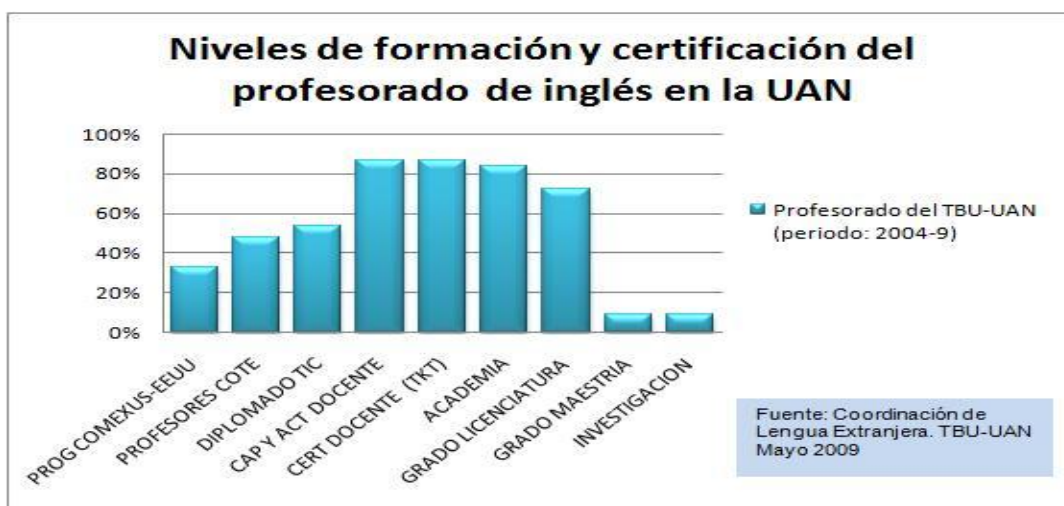
De igual forma, en la gráfica anterior se observa un marcado despunte en el aumento de profesores con perfil PROMEP, particularmente al inicio de la

administración rectoral (2004-2010), lo cual constituye un indicador clave en la formación de académicos con posgrado, producción de artículos de investigación y participación en cuerpos académicos. Lo anterior muestra, por un lado, un claro interés del profesorado por participar en las convocatorias PROMEP, y por otra parte, se aprecia a partir del 2005 un incremento de profesores con perfil PROMEP reconocidos por la SEP.

Sin embargo, en lo correspondiente al colectivo de profesores de inglés pertenecientes a la Academia de Lengua Extranjera del TBU, solo 2 profesores de un total del 32 cuenta con perfil PROMEP. En lo concerniente al rubro de la investigación y producción de publicaciones en el área lenguas por parte de la academia es aún incipiente, ya que más del 80% del profesorado no cuenta con el perfil de profesores de tiempo completo para tener acceso a la gran mayoría de becas de estudios de posgrado y, en consecuencia, contar con apoyo financiero para sufragar gastos de estudios y traslados a congresos o foros.

En la siguiente gráfica se ilustra, en particular, la situación del docente de inglés del TBU acerca de su formación docente y actividades relacionadas con la investigación.

Gráfica 26.



4.5. La política de evaluación docente en las IES en mexicanas.

La evaluación docente, desde la perspectiva de la valoración y conocimiento de la realidad educativa –con fines estrictamente académicos, como se ha hecho énfasis a lo largo de esta investigación, constituye *per se* una herramienta útil en la toma de decisiones de cualquier sistema educativo.

Por lo tanto, la evaluación docente debe estar fundamentada en cuatro pilares importantes que responden a las siguientes preguntas: ¿Por qué se evalúa?, ¿Para qué se evalúa?, ¿Cuándo se evalúa? y ¿Cómo se evalúa?. Finalmente, es menester plantearse para quien se evalúa y que se hará con los resultados de esta (cf. UNESCO, 2003). Tal vez estos dos últimos factores son determinantes para asumir una postura más crítica y reflexiva de parte del evaluador. Sin la parte ética y moral del manejo de resultados en la evaluación, entonces el proceso en sí no tendría sentido ni razón de ser, dado que la evaluación docente acarrearía mas sospechas que beneficios prácticos hacia la mejora del proceso educativo, cuyo propósito central es esencial (Moreno, 2009).

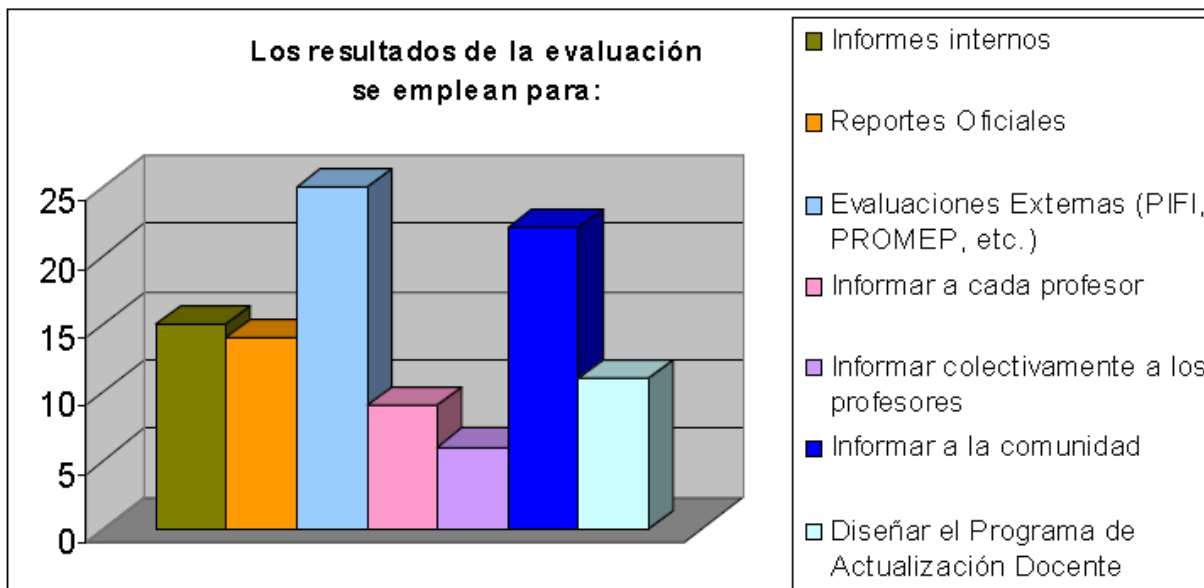
Con respecto a la evaluación docente que se lleva a cabo en el sistema de educación superior mexicano, Rueda (2008) sostiene que es hasta la década de los noventa cuando en México aparecen las primeras transformaciones sustentadas en políticas públicas vinculadas con la evaluación y el manejo del financiamiento con controles de calidad y eficiencia que han dado pauta a nuevas formas de relación entre las universidades, el Estado y la sociedad. De tal suerte que la función evaluadora del Estado junto con la lógica de orientación del mercado determinan en buena medida las estrategias a seguir en el plano de evaluación, acreditación y certificación de procesos educativos en las IES.

Rueda (2008) señala que *en el contexto de la política educativa nacional y la calidad de los servicios ofrecidos por las IES, un elemento clave es el papel desempeñado por los docentes, de ahí el interés por evaluar su actividad*. Al mismo tiempo, la evaluación constituye un instrumento efectivo en la retroalimentación a los

profesores, ya que contribuye en aportar evidencias útiles acerca del desempeño profesional del docente.

No obstante, como resultado del estudio realizado por Rueda (2008) en relación a la evaluación docente que se lleva a cabo en universidades públicas en tres regiones del país, las categorías de retroalimentación a los profesores (e.g., informar colectivamente a los profesores) e informar a cada profesor, obtuvieron los niveles más bajos en cuanto a la utilidad que se le otorgó a los resultados de la evaluación docente (ver: gráfica 27).

Gráfica 27.



Fuente: Rueda (2008). *La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas de México*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

En la misma gráfica se observa que en la mayoría de los casos las evaluaciones docentes se generan a partir de requerimientos institucionales, que si bien es cierto, forman parte condicionante del subsidio que las universidades públicas en México reciben del gobierno federal; sin embargo, en la mayoría de ocasiones, dichas evaluaciones no se planean de forma expresa y exclusiva para fines académicos. Por el contrario, es frecuente que las evaluaciones docentes ocurran cuando se trata de preparar un informe periódico (llámese informe anual o sexenal, reportes

específicamente para cumplir con programas de PIFI, PROMEP, entre otros); así lo demuestran estudios relacionados con la evaluación institucional de las IES en México (Estévez, 2009). Aún mas, se admite que los incentivos económicos asociados a los resultados de la evaluación han tenido un papel clave en el posicionamiento institucional. Se ha generado el perfeccionamiento técnico de un gran número de indicadores, sin un cambio de fondo en la visión disciplinaria asumida para la evaluación (Díaz Barriga, 2008 citado por Estévez, 2009).

En los siguientes apartados se tratará la pertinencia de la evaluación docente desde una perspectiva institucional.

4.6. La pertinencia de la evaluación docente.

“Lo que no se mide no se puede mejorar”

Evidentemente, en los últimas dos décadas las autoridades educativas mexicanas, el rubro de la rendición de cuentas y transparencia de la información es un aspecto regulado e inevitable en la agenda de trabajo y planeación estratégica de todas las instituciones educativas. Esto se debe en gran medida a la creación de leyes en las cuales se sustenta la necesidad de contar con mayor información sobre los programas que la Secretaría de Educación Pública lleva a cabo en los distintos niveles de educación. Un ejemplo de ello es la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental.

De ahí que como parte de este esquema gubernamental, las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas están obligadas a presentar dicha información y, en su caso, validar procesos de evaluación y acreditación de PE; con todo lo que ello implica (por ejemplo, reestructuración de currículum, certificación del profesorado, revisión, evaluación y certificación procesos académico-administrativos, creación de espacios físicos adecuados para los diferentes servicios académicos, entre otros aspectos).

No obstante, además del que se menciona arriba, la evaluación docente tiene otro fin, que a nuestro juicio es muy loable y que resolvería en cierta medida una problemática en particular, que en palabras de Pearlman (1999:19) lo señala como *[...] la mejor evaluación sería aquella en la cual el aprendizaje del candidato que está siendo evaluado mejorara simplemente por efecto de su participación en la evaluación.* Más sin embargo, toda evaluación implica, en forma explícita o implícita, una serie de criterios de calidad. De acuerdo con Rugarcía (2010) quien cita a Donald y Sullivan (1985) y Weiner y Neff (1990), los rasgos de un buen profesor avalados por alumnos y exalumnos son los siguientes:

- ❖ Claridad y organización, que implica clara explicación, identificación de objetivos y manejo de guías y resúmenes;
- ❖ Método sintético-analítico con énfasis en el contraste de teorías y sus implicaciones;
- ❖ Buena interacción con el grupo, que refiere a un buen ambiente y habilidad para promover la participación;
- ❖ Buena interacción con el estudiante, que incluye respeto e interés en él o ella.;
- ❖ Entusiasmo que implica interés en la temática y en enseñar.

4.7. La política de evaluación docente en la UAN.

En este orden de ideas, en el contexto de la política de evaluación docente de la UAN, según Peña (2009), en 2009, 602 académicos de la UAN fueron evaluados en su desempeño docente. La gran mayoría de estos académicos fueron evaluados por los estudiantes, quienes les asignaron un nivel *muy satisfactorio*. El nivel más bajo (*no satisfactorio*) indica el 6.6% de los evaluados, lo cual es muy preocupante a decir de las mismas autoridades centrales de la UAN.

Por su parte, a inicios de la administración rectoral (2010-2016), Peña (2010) reconoce la importancia de la evaluación docente en la UAN, misma que se

considera como un eje transversal en el Plan de Desarrollo Institucional, visión 2030. Por ello, una parte de esta evaluación está fundamentada a partir de la opinión de los estudiantes, quienes evalúan los aspectos inherentes a la actuación del docente dentro del aula y su interacción con los estudiantes. Con lo anterior se pretende evaluar si el docente cumple con las actividades sustantivas que todo académico del nivel superior debe desarrollar, tomando como base la información que el docente incorpora al Programa de Estímulos al Desempeño Docente y a partir de ahí, establecer el equilibrio del trabajo del profesor de nivel superior.

A decir del Secretario de Docencia de la UAN, también se pretende que a partir del proceso de evaluación docente, el profesorado de la UAN, sea certificado en el uso y manejo adecuado de habilidades académicas, de comunicación e investigación que el modelo educativo requiere. Para ello, se planea contar con dos convocatorias por año a fin de que los profesores sean evaluados; de modo que se obtengan evidencias tanto teóricas y prácticas de su experiencia docente. Esta evaluación será realizada por un grupo de evaluadores dependientes de la Secretaría de Docencia (Peña, 2010).

4.8. Las políticas de formación y profesionalización del docente de inglés en las IES.

En lo referente al contexto de las políticas de formación, evaluación y profesionalización del docente de inglés en las IES, las políticas educativas a nivel nacional, dictadas y normadas por su naturaleza por la Secretaría de Educación Pública, han redimensionado la figura del profesor de inglés mediante la aplicación de estrategias de acreditación de conocimientos metodológicos, competencias lingüísticas, y experiencia en la enseñanza del idioma inglés.

A finales de la década de los noventa y a principios del presente siglo, los programas de profesionalización docente se han diversificado y expandido por todo el país, cubriendo las necesidades más apremiantes, entre las que sobresalen: la

falta de profesores con formación en la enseñanza del inglés y áreas afines, profesorado sin certificación docente, inexistencia de profesores especializados en la enseñanza del inglés para fines específicos, entre otros aspectos. Esta situación no fue privativa de las IES relativamente jóvenes sino también ocurrió en universidades públicas de mayor magnitud y antigüedad con respecto a la UAN, como fue el caso de la UNAM (Herrera, 2006).

Lo anterior contribuyó a que las IES contaran con programas de formación docente a nivel posgrado, (inicialmente maestrías) cuyo fin fue solventar la demanda de profesores sin grado académico en la docencia de lenguas o áreas afines. Por supuesto que esto también impactó al desarrollo de investigaciones lingüísticas en México, aunque de forma incipiente, estas se han producido con mayor frecuencia y calidad, lo cual está documentado en una reciente investigación publicada por el Dr. José Luis Ramírez, quien es profesor-investigador de la Universidad de Sonora (Ramírez, 2010a). En esta investigación se presenta un censo nacional y análisis de los artículos científicos relacionados con la enseñanza del inglés, lingüística aplicada y áreas afines, lo cual aporta indicadores fehacientes sobre el desarrollo de las investigaciones lingüísticas en México y sus aportaciones al campo de la docencia de lenguas. De ahí que con base en este estudio, las IES en Nayarit no presentan un avance relevante en materia de investigación lingüística, salvo en casos aislados, donde la investigación fue realizada por razones estrictamente con carácter de trámite para la obtención de grado académico, ya sea de licenciatura, maestría, y doctorado (Ramírez, 2008).

En este sentido, a partir de 2010, la Secretaría de Educación Pública reconoce, a través del acuerdo 286, la acreditación de conocimientos terminales en la enseñanza del inglés como lengua adicional o lengua extranjera los siguientes niveles educativos con la expedición del título profesional, diploma o grado académico.

- Técnico superior universitario en enseñanza del inglés;
- Licenciatura en la enseñanza del inglés;

- Especialidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera;
- Maestría en la enseñanza del inglés.

Así, los profesores de inglés cuyos conocimientos hayan sido adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral son reconocidos oficialmente, previa evaluación de sus competencias lingüísticas (SEP, 2006). En correspondencia con lo anterior, el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.) es la instancia encargada de evaluar a quienes pretenden acreditar por esa vía la Carrera de Técnico Superior Universitario en la Enseñanza del Inglés y la de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.

4.8.1. Principales actores en el contexto educativo nacional.

Tomando en cuenta lo anterior, las IES en México han hecho suya la visión de formar integralmente a sus estudiantes, incluyendo el desarrollo de sus habilidades crítico-analíticas, y orientadas a implementar las condiciones necesarias para que se dé la construcción del conocimiento y el máximo desarrollo de las competencias de los estudiantes.

En este sentido, a través de un documento prospectivo elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior a finales de la década pasada (ANUIES, 1999), se contempla una serie de líneas estratégicas de desarrollo educativo a nivel superior donde se contempla un crecimiento extraordinario en la demanda educativa del nivel superior, de tal modo que se planea el aumento de instituciones de este tipo (por ejemplo, universidades tecnológicas, universidades indígenas, entre otras), mayor oferta de programas educativos tanto en el nivel licenciatura como de posgrado, y mejorar las condiciones de las actuales instituciones de educación superior, haciendo énfasis en la pertinencia y calidad de los programas educativos ya existentes.

Con respecto a la evaluación de la educación superior en México entre 1995 y 2000, Martínez (2001) reconoce que en la balanza se destacan aspectos positivos, tales como:

- a) Se continúa con el apoyo al desarrollo del profesorado administrado primeramente por el FOMES (Fondo para la Modernización de la Educación Superior) y posteriormente por PROMEP (Programa para el Mejoramiento del Profesorado) que representa el eje de la nueva política nacional en educación superior y que, aun prevalece hasta nuestros días;
- b) Consolidación del proyecto de Universidades Tecnológicas;
- c) Diversos mecanismos de evaluación de programas de instituciones de educación superior, como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIIES), entre otras agencias acreditadoras de programas (e.g., COPAES –Comité para la Acreditación de la Educación Superior).

En respuesta a esta dinámica de evaluación de los programas educativos a nivel nacional, la Universidad Autónoma de Nayarit, a través de sus diferentes órganos colegiados académicos se propuso a elaborar un diagnóstico para la Elaboración del Plan de Desarrollo (1998-2004), documento la propuesta del modelo educativo centrado en la reforma universitaria.

4.10. Antecedentes, desarrollo y avances en la formación y profesionalización del docente de inglés en la Universidad Autónoma de Nayarit.

Si bien es cierto, la formación y profesionalización de docentes de inglés en México, propiamente hablando, inicio a principios de los noventas con el auspicio de programas de capacitación y certificación docente en la enseñanza del inglés, los cuales fueron propuestos por la SEP a través de instituciones reconocidas en este rubro, por mencionar algunas: Consejo Británico, Instituto Anglo-Americano. Fue

precisamente en 1992, cuando la UAN tuvo el primer contacto con las autoridades de la SEP en México, a través del Consejo Británico, con el propósito de proporcionar capacitación y certificación docente al profesorado de inglés de la UAN, cuyas actividades de formación estaban delineadas en un programa nacional de profesionalización del maestro de inglés (Saldaña y González, 2009).

A partir de la década de los noventa, como parte de una estrategia educativa de la SEP con el fin de profesionalizar la actividad docente del maestro de inglés, se ofrecieron diplomados con certificación internacional auspiciada por el Consejo Británico en México, quienes fungieron como instancia formadora oficial en la UAN. De ahí que uno de los diplomados que tuvieron mayor auge y trascendencia no tan solo en el plano profesional sino también en el aspecto personal, fue el diplomado COTE (Certificate for Overseas Teachers of English), el cual actualmente se le conoce como ICELT (In-Service Certificate in English Language Teaching), dado que propicio un verdadero cambio de actitud en el colectivo (*empowerment*) en cuanto a la generación de expectativas de formación docente, que se reflejaron en una continuidad de cursos, talleres, seminarios y congresos dentro y fuera de la UAN.

De igual forma, durante esta etapa de profesionalización, se despertó el interés por la evaluación de la práctica docente –conocido como *peer observation*, la cual era como un tabú estar presente en la clase de un colega con el fin de criticar, retroalimentar y evaluar su práctica docente. Esta idea prácticamente rompió paradigmas y reconstruyó la filosofía de la enseñanza de inglés.

En esencia, este proceso de profesionalización docente significó un parte aguas en el inicio de la formación docente y capacitación continua para el colectivo de profesores de inglés de la UAN, tanto del nivel medio superior como del superior, ya que inclusive fue ofrecido a profesores de otras IES de la ciudad de Tepic. El éxito de este diplomado fue tal que se requirieron cuatro generaciones más de profesores de inglés quienes obtuvieron la certificación internacional como docentes de inglés, reconocidos por la Universidad de Cambridge, Inglaterra.

A la par del programa de formación y certificación COTE, se generaron otros más, a saber:

1. Programa de becas para licenciatura en la enseñanza del inglés en alianza con universidades británicas;
2. Cursos de formación de instructores;
3. Diplomados para formación de tutores académicos.

Lo anterior con el objeto de capacitar al profesorado de lenguas modernas de la UAN en la enseñanza de una lengua extranjera centrada en el aprendizaje. Con este propósito se diseñó y planeó el primer Centro de Auto-acceso de Lenguas Extranjeras (CEDALEX) en la UAN, creado en 1995 y cuyo propósito fue fomentar el estudio de lenguas a través del uso de tecnología aplicada a la educación a través del uso de software especializado en el aprendizaje de lenguas, revistas, periódicos, novelas, películas y programas interactivos, que privilegian el aprendizaje autónomo. La filosofía de la enseñanza de estos centros de auto-acceso, que en realidad la mayoría de estos funcionan como centros de práctica de lenguas -*Practice Centres*, está fundamentada en el proverbio chino de Confucio que dice: dale de comer a alguien un pescado y lo alimentarás un día, pero mejor sería enseñarlo a pescar para que lo alimente por toda su vida.

A principios de la década del 2000, a través del programa de profesionalización docente, la SEP, con el apoyo del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) promovió programas de becas de posgrado en el área de la enseñanza del inglés y lingüística aplicada en la modalidad semi-presencial y presencial. Sin embargo, solo tres profesores de inglés iniciaron sus estudios de posgrado en el extranjero, uno de ellos en la Universidad de Ohio, EEUU, y dos en la Universidad de Essex, Inglaterra, quienes obtuvieron sus grados de maestría y doctorado respectivamente.

Una de las limitantes para tener acceso a dichas becas fue que en la mayoría de los casos los profesores no contaban con el nivel de licenciatura, y en algunos casos, no estaba dentro de sus expectativas vivir y estudiar en el extranjero. Otra de las limitantes era que la mayoría de profesores de inglés del nivel superior no contaban con su tiempo completo, condición que exige el PROMEP para ser elegible a obtener una beca de posgrado, entre otros requisitos.

Posteriormente, en el marco de la certificación de programas académicos en las IES, la UAN requirió evaluar procesos administrativos y académicos que repercutieron necesariamente en el perfil del profesorado a cargo de dichos programas. Por lo que, en el caso particular del profesorado de inglés –ya organizado en Academia de Lengua Extranjera del TBU, se acordó en pleno por el colectivo y la misma administración rectoral para obtener la certificación docente otorgada por la Universidad de Cambridge. Así, entre 2007 y 2009 se la Coordinación de Lengua Extranjera del TBU convocó al profesorado de inglés de la UAN, particularmente a los docentes de LE para iniciar con cinco módulos de preparación a fin de obtener la certificación *Teaching Knowledge Test* (conocido por sus siglas TKT). La duración de cada modulo fue de 40 horas (Minutas de la Academia de Lengua Extranjera, TBU 2010).

Por otro lado, de 2004 a 2010, mas de 20 profesores de inglés de la UAN del nivel medio superior y superior participaron en cursos intensivos de formación y capacitación docente en EEUU, mediante el programa denominado COMEXUS Verano USA, que año con año promueve la Comisión México-EEUU para el Desarrollo Educativo y Cultural. El programa, además de caracterizarse por ser una de las mejores experiencias culturales y académicas en un país de habla inglesa, representa una oportunidad para el participante de conectarse con investigadores y expertos en la enseñanza del inglés a nivel superior quienes les fomentan las habilidades de estudio e investigativas (Minutas de la Academia de Lengua Extranjera, TBU 2010).

Al mismo tiempo, de acuerdo al informe anual 2010-2011, presentado por la Coordinación de Lengua Extranjera del TBU, se realizaron las gestiones necesarias para obtener la acreditación y validación de conocimientos lingüísticos y experiencia docente de todos los profesores que aún no contaban con el nivel de licenciatura en el área. De acuerdo al informe anual de actividades 2010, presentado por la Coordinación de Lengua Extranjera del TBU de la UAN, siete profesores de la academia de lengua extranjera optaron por obtener el grado de licenciatura en la enseñanza del inglés en esta modalidad, siguiendo el proceso del Acuerdo 286 de la SEP (Reconocimiento a la experiencia profesional y competencias adquiridas de manera autodidacta) y en función a los requisitos de CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.) -ver anexos 4, 5 y 6.

4.10. Discusión.

Fundamentalmente, la discusión de los resultados obtenidos se orienta en tres vertientes, que responden a la hipótesis planteada al inicio de esta investigación: a mayor formación y profesionalización docente mejor calidad en la práctica docente.

- a) Revisión de las políticas educativas de las IES enfocadas a la formación y evaluación docente, en particular del maestro de inglés de la UAN.
- b) Valoración de la práctica docente desde la perspectiva del propio profesor, estudiante y la autoridad universitaria a cargo del desempeño académico.
- c) Pertinencia de la profesionalización como factor de calidad docente.

4.10.1. Revisión de las políticas educativas de las IES enfocadas a la formación y evaluación docente.

Es claro que las nuevas reformas educativas en las IES proponen un cambio de mentalidad en cuanto a la evaluación docente de fondo, y no tan solo para cumplir

con fines o beneficios económicos. Por tanto, es indispensable contar con verdaderos mecanismos de evaluación del desempeño docente que son elementos claves en la identificación y re-orientación de los programas de formación y profesionalización docente (González, 2007). De lo contrario, estaríamos planeando sobre bases poco solidas o inexactas en relación a lo que pretendemos construir como perfil docente (Valenti y Varela, 1997; Schulmeyer, 2002; Pariente, 2010).

De manera que la formación docente aparece como estrategia clave en el desarrollo y fortalecimiento de la educación en México. En opinión de algunos expertos en el área de las políticas educativas en formación docente (Tedesco, 2000; Rueda, 2008; Pariente, 2010) se reconoce la imperiosa necesidad de concentrarse en la formación de maestros; siendo no solo una situación privativa de las IES en México, sino también de países latinoamericanos que buscan mejorar la calidad educativa en los programas que ofrecen. Sin embargo, en un estudio y crítica al sistema de educación superior en 13 países (ocho de ellos latinoamericanos) Oppenheimer (2010: 388) citado por Pariente (2010) concluye: *lo fundamental para mejorar la calidad educativa no es cambiar los planes de estudio, ni aumentar indiscriminadamente los sueldos de los maestros, ni siquiera reducir el porcentaje de estudiantes por maestro, sino elevar la calidad de los maestros.*

Ahora bien, con relación a la profesionalización docente, considerada como uno de los factores claves en la calidad de la enseñanza, representa en gran medida la formación continua por donde el profesor debe transitar durante todo el ciclo de vida activa como profesor –como agente del cambio en determinado entorno educativo, el cual es sumamente dinámico y diverso en términos de las diferentes formas de aprendizaje. Desde esta perspectiva, González (2007) sostiene que:

En la actualidad la condición postmoderna, la sociedad inmersa en procesos de cambio, de tensiones, de globalización reclama una formación permanente que ayude a los docentes no solo a responder a las demandas y necesidades actuales de nuestro contexto, sino también una formación que facilite

reflexionar sobre su práctica, que ayude a saber enfrentarse a situaciones diversas, así como a saber reaccionar y dar soluciones con fundamento racional y ético (p.6).

Sin embargo, la realidad mostrada en las aulas universitarias no necesariamente sustenta lo descrito anteriormente, dado que existen factores ajenos al dominio del profesor en aula que impiden el buen desarrollo docente. Por ejemplo, de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta de autoevaluación docente, cerca de un 50% del profesorado reportó la carencia de infraestructura especializada y recursos tecnológicos aplicados a la enseñanza del inglés en la UAN. Al mismo tiempo, a través del análisis de la práctica docente, el maestro de inglés reflexionó sobre sus debilidades e intentó buscar respuestas para replantear su quehacer áulico y asumir compromisos consigo mismo. Algunos de los testimonios son los siguientes:

Creo que es necesario más acceso a los recursos tecnológicos para una buena utilización de las TIC's; y de mi parte utilizar más las actividades de la Webpage, que me parecen muy interesantes, pero que por falta de tiempo, no las he podido utilizar y que me gustaría implementarlas en un futuro (P8, 2010).

Para mejorar el desarrollo de mis clases me gustaría tener una aula propia para la clase de inglés en la cual el ambiente sea propicio para la adquisición del idioma. Necesitaría contar con computadora y proyector para mostrar en forma visual las diferentes estructuras y habilidades del idioma [...] (P12, 2010).

[...] como maestra necesito prepararme mejor para motivar a mis estudiantes. Necesito levantar mi nivel de inglés y practicarlo más, pues, últimamente se me olvida como escribir algunas palabras (P13, 2010).

Considero que siempre hay oportunidad para ir mejorando, de mi parte pongo mi mejor esfuerzo y estoy abierta a los nuevos enfoques pedagógicos (P17, 2010).

Por lo anterior, se puede observar que **el profesorado requiere contar con espacios físicos acordes a las necesidades actuales que demandan el uso de la tecnología en la educación**; ya que sin estos, el colectivo se encuentra en franca desventaja frente a su labor docente y en detrimento de la calidad en la enseñanza. Esto adquiere mayor relevancia hoy en día cuando los estándares internacionales en el dominio de lenguas extranjeras, primordialmente del inglés, son recomendados por instituciones educativas a nivel nacional e internacional (ver: anexos). Con esta encomienda a cuestas, cualquier docente debe estar habilitado como profesional que sabe, conoce, internaliza, aplica y evalúa las actividades que dan como resultado una fase de integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades la cual le permite utilizarlas de manera apropiada y tener un desarrollo profesional satisfactorio.

Por otro lado, con relación a la retroalimentación de parte de los estudiantes, en general, estos percibieron como **satisfactorio el desempeño del profesor en el aula**, ya que el curso cumplió sus expectativas (ver: gráficas de resultados, promedio 4.2 – 4.8).

No obstante, dentro del rango satisfactorio el puntaje más bajo de los resultados que los estudiantes reportaron fue en las siguientes categorías: retroalimentación al grupo después de los exámenes departamentales, intentar hacer la clase amena, aceptar críticas de los estudiantes, mantener el interés del estudiante.

Lo anterior revela, por una parte, que los estudiantes requieren mayor atención en actividades didáctico-pedagógicas las cuales se pueden planear y aplicar oportunamente al inicio del curso. Por otro lado, los resultados revelan la necesidad de un cambio de actitud hacia los estudiantes a fin de atender sus observaciones, críticas, estilos de aprendizaje, y sobre todo establecer un buen *rapport* con el grupo de estudiantes.

De ahí que, en base al estado del arte revisado, es pertinente elevar las competencias profesionales del colectivo a través de la profesionalización continua (formación permanente), la cual impacte positivamente en la calidad docente.

En términos de la retroalimentación docente, por parte de los estudiantes encuestados (hombres y mujeres), no se percibió alguna inclinación sobre la preferencia de profesores hombres o mujeres. Por lo que el análisis de resultados en función al género no impactó el promedio de cada uno de las categorías analizadas.

Como se ha evidenciado a lo largo de esta investigación, la evaluación docente se ha convertido en un instrumento útil en la mejora de la actividad, aumento de la calidad, rendición de cuentas, mejor distribución de recursos, y acreditación entre otros (ANUIES, 2006). No obstante, en los hechos nada o poco se ha realizado con respecto a la evaluación docente con fines académicos (Rueda, 2008). Más aún, en el mejor de los casos, cuando existe la aplicación de evaluaciones docentes, estas frecuentemente tienen fallas ya que no se cuenta con evaluadores con experiencia (expertos en evaluación docente) para evaluar a consciencia los diferentes campos científicos en donde trabajan los profesores. Asimismo, la aplicación de los criterios de evaluación es confusa y contradictoria, y además no son conocidos con suficiente anterioridad a su aplicación por parte del profesor a ser evaluado. Existe, por otra parte, la falta de visión y validez a los trabajos de investigación realizados en las IES que dentro de la “visión de los evaluadores” no califican para la evaluación docente, entre otros aspectos.

En este punto, evidentemente las autoridades universitarias de la UAN admiten que la cobertura de atención al profesorado con respecto a la evaluación docente no es total ni expedita; por otra parte se deja entrever que el proceso completo no lo lleva a cabo alguna coordinación o departamento de la universidad, sino que las direcciones de escuela dan a conocer los resultados al colectivo. Así lo manifiesta el Secretario de Docencia de la institución cuando expresa:

[...] nadie evalúa a los evaluadores, pero el programa establece que se evalúan todos los docentes no nada más a los que participan en el programa de estímulos, aunque reconozco que la cobertura no es al 100%, debemos estar alrededor del 80% de la planta docente de nivel superior evaluada (no se incluye TBU), y al profesor se le entrega su dictamen de evaluación (este se manda a las escuelas y ellos se encargan de entregarlo) [...] (Peña, 2010).

Por otro lado, también se percibe que no se atiende al TBU en cuanto a la evaluación docente del profesor, quizá por razones de normatividad o respeto de funciones académico-administrativas, que en cualquiera de los casos esta entidad académica transversal –que atiende a más de 3000 estudiantes universitarios de nuevo ingreso año con año, y con un promedio de 166 profesores universitarios que cubren la matrícula, queda fuera del programa de evaluación docente. Por lo que es claro que el proceso de evaluación no es uniforme en todas las Áreas Académicas de la UAN.

Aunado a lo anterior, también se observa la carencia de políticas dirigidas al desarrollo de la docencia universitaria que alienten la retroalimentación del académico *in situ*; cuyo propósito sería, en todo caso fundamentar y generar políticas de formación docente tendientes al mejoramiento de la calidad educativa (Anatolievna, 2011; Canales y Gilio, 2008; Zapata y otros, 2006) a partir del actor principal del proceso de aprendizaje: el estudiante. Por tanto, el logro de este objetivo supone un cambio muy importante en las estrategias de evaluación de la práctica que impacte positivamente en la actuación del docente en el aula.

En este sentido, al llevar a cabo la revisión del estado del arte, como fue expuesto en los primeros capítulos de esta investigación; particularmente en el contexto de las IES mexicanas, el esfuerzo de los encargados de la evaluación docente por ofrecer datos ordenados y sistemáticos no ha incluido el análisis y la crítica de los procesos académicos entre profesores y estudiantes, con la intención de mejorar la calidad de

las actividades sustantivas de investigación, docencia y extensión (Estévez y otros, 2009).

Por lo que se percibe que existe cierta negligencia o desinterés por atender este rubro, aun cuando el concepto de evaluación educativa está íntimamente ligado con el proceso de mejoramiento de la calidad educativa institucional. Como un ejemplo de lo anterior, los autores señalan que poco se sabe sobre qué se evalúa y para qué se evalúa en las IES en Sonora. Esta es una muestra de que muy probablemente en otras IES del país, incluyendo la UAN, las condiciones y características sobre la desinformación a nivel del profesorado son similares, ya que generalmente solo los que están a cargo de las secretarías o departamentos universitarios manejan esta información, y en pocas ocasiones es compartida por el resto del colectivo universitario.

4.11.2. Valoración de la práctica docente desde la perspectiva del profesor, estudiante y la autoridad universitaria a cargo del desempeño académico.

En el sentido estricto de la palabra, valorar la práctica docente nos lleva necesariamente a tener una visión crítica sobre el quehacer áulico del profesor. Un académico crítico, reflexivo de su propia práctica tiene, por responsabilidad moral, la obligación de investigar desde su mismo ámbito de acción: el aula universitaria.

Indiscutiblemente, uno de los factores que más influyen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, aparte del propio alumno, es la actuación del profesor. Si bien es cierto, el estudiante construye los conocimientos a partir de las acciones que realiza el profesor con los recursos y posibilidades que tiene. Por lo que es conveniente recomendar la evaluación formativa de la práctica docente (Madrid, 1997), cuyo fin es revisar las acciones de los profesores con el fin de mejorarlas, con la seguridad que al momento de mejorarlas necesariamente se mejora la calidad de los aprendizajes, que es el objetivo fundamental en nuestra tarea como profesores.

Por tanto, algunas consideraciones que deben tomarse en cuenta al momento de la evaluación de la práctica docente son:

1. Revisar los criterios de evaluación, así como los instrumentos de evaluación con el fin de adecuarlos a las peculiaridades del TBU de la UAN;
2. Realizar una verdadera evaluación formativa y orientadora que corrija las dificultades encontradas;
3. Capacitar previamente a profesores en cuanto a enfrentarse a retos tecnológicos y educativos que eventualmente afecten su desarrollo profesional;
4. Los criterios de evaluación deben ser flexibles y poderse graduar teniendo en cuenta las características sociales, culturales y educativas de los estudiantes.
5. Los criterios de evaluación deben ser generados a partir de la academia, cuyo fin debe estar estrictamente apegado a la realidad de la práctica docente. Por ello, se debe evitar que las decisiones colegiadas sean influenciadas por presiones de grupos sindicales, intereses de clientela o compadrazgo, en lugar de actuar en base a criterios de eficacia académica (Anatolievna, 2011).

4.10.3. Pertinencia de la profesionalización como factor de calidad docente.

De acuerdo a Ortiz y Mariño (2005), *la profesionalización como proceso es una exigencia que deviene del desarrollo social y que como tendencia es deseable porque garantiza mayor calidad en el desempeño profesional* (p. 1). De tal suerte que el profesor universitario se concibe como el centro de transformación educacional que potencializa las capacidades de los estudiantes en determinado ambiente de aprendizaje.

Hablar de la profesionalización docente implica dimensionar el contexto donde los actores de la educación (profesor-estudiante-institución formadora) aceptan y toman consciencia del rol social que tienen frente a una comunidad. La profesionalización implica la coordinación de esfuerzos de formación continua por parte de un equipo institucional donde los objetivos y metas son producto de una necesidad compartida por todos los docentes (Tedesco, 2000).

En un sentido pragmático, de acuerdo a los avances académicos logrados por el colectivo de profesores de inglés del TBU-UAN (sujetos de estudio de esta investigación) la profesionalización docente ha sido una constante que ha permitido el desarrollo de programas de actualización, capacitación, formación inicial y permanente, los cuales han alentado al colectivo a superarse en su vida personal y profesional (ver: gráfica 20). Por los resultados obtenidos en esta investigación, parece ser que el mayor reto que se tiene en puerta es consolidar los cuerpos colegiados con miras a incrementar las actividades de investigación y producción de nuevo conocimiento. Así, se tendría la posibilidad de aspirar a escenarios más académicos y competitivos que permitan un verdadero desarrollo docente de calidad.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.

Al término de esta investigación y en base al análisis de los datos recogidos se cumplió con el objetivo planteado al inicio de este estudio; ya que los resultados obtenidos de parte de los protagonistas en el proceso educativo (estudiantes, profesores y autoridades universitarias) fueron examinados minuciosamente. Así, se llevo a cabo una triangulación de datos entre los tres actores mencionados a fin de identificar las competencias profesionales que el colectivo de LE de TBU posee; de igual forma se determinaron los indicadores académicos que el profesorado presenta al término del periodo 2004-2010.

En consecuencia, se contestaron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los indicadores que demuestran el nivel de profesionalización del profesor de inglés del TBU-UAN?
- ¿Cuáles son las competencias profesionales que se perfilan en el profesor de inglés del TBU?
- ¿Cuál es el nivel de desempeño docente del profesor de inglés del TBU con respecto a la práctica docente áulica?

De ahí que se comprobó la hipótesis de esta investigación: a mayor formación y profesionalización docente mejor calidad en la práctica docente.

Sin embargo es preciso puntualizar que aun se perciben algunos factores que condicionan el avance de la calidad de la práctica docente del colectivo de LE del TBU, por lo cual se recomienda:

- ❖ Crear la infraestructura y equipamiento adecuado para la evaluación docente con fines académicos,

- ❖ Capitalizar el recurso humano certificado con que cuenta la UAN en su conjunto, con el propósito de organizar un equipo de trabajo especializado para la aplicación, control y evaluación de la práctica docente, cuyos resultados alimenten la base de datos para la definición de estrategias claras, pertinentes y objetivas conducentes a formular las políticas educativas en torno a la formación docente. Desde esta perspectiva, la UAN en su conjunto no debe comprometer decisiones respaldadas sólo por los indicadores o mediante encuestas realizadas por personal no calificado en la administración, control, supervisión y evaluación de la práctica docente.

- ❖ Crear un programa permanente de profesionalización docente en el área de lenguas, dado que los programas existentes no son suficientes ni resuelven en su totalidad las necesidades internas de formación docente.

- ❖ Es conveniente y necesario institucionalizar la evaluación de la práctica docente y elevarla al plano de lo académico, ya que en base a los resultados de esta investigación, el proceso de evaluación no es expedito ni cumple los parámetros de validez, certificación, ni reconocimiento por otros evaluadores. Aquí cabe hacer las siguientes preguntas: ¿Quién evalúa a los evaluadores?, ¿Quién y cómo se capacita a los evaluadores?, ¿Los profesores evaluados conocen de fondo los criterios de dicha evaluación antes de que ésta se aplique?, ¿Los profesores evaluados son informados sobre el proceso, y más aun, realmente los resultados obtenidos son conocidos por los docentes evaluados en tiempo y forma?. En este sentido queda claro que la evaluación docente en cualquier PE debe ser objetiva, clara, expedita y sobre todo, debe cumplir un principio esencial: debe tener como propósito fundamental la mejora en la práctica docente a través de la retroalimentación de los aprendizajes (Aquino y otros, 2006).

A pesar de que las autoridades universitarias responsables de la formación y evaluación docente de la UAN tienen claro a donde quieren ir en términos de la

visión de universidad a corto, mediano y largo plazo, así como del logro de metas, parece ser que las estrategias o planes de acciones trazados no han dado una respuesta contundente a las necesidades detectadas en esta investigación. Por ejemplo, se carece de la infraestructura adecuada para dar seguimiento a la evaluación docente, así como del personal especializado que se encarga específicamente de esta tarea tan relevante en la formación docente (ver: anexo 3).

En contraste, en otras IES mexicanas, tales como la Universidad de Quintana Roo, Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Yucatán, entre otras, se puede percibir el avance importante que han tenido en el área de la formación y evaluación docente, particularmente en el área de la enseñanza del inglés, lo cual representa en términos de formación profesional para los estudiantes universitarios, una herramienta útil en el procesamiento de información mediante el desarrollo de habilidades lingüísticas (conversación, redacción, comprensión lectora y auditiva). Lo anterior es esencialmente recomendado por organismos internacionales que orientan las políticas educativas de las IES en distintos países a nivel mundial (ver: anexos 7 y 8).

En lo que respecta al rubro de la calidad en la enseñanza del inglés, en general, los resultados obtenidos en esta investigación revelan un nivel satisfactorio, aunque se observa que más del 50% del profesorado percibe que su calidad docente podría verse incrementada significativamente teniendo acceso a las tecnologías de la comunicación e información aplicadas al aprendizaje del inglés.

De tal suerte que el profesorado de LE-TBU, quien por un lado ha sido beneficiado por programas nacionales de profesionalización y certificación docente, por otra parte, requiere de mayor y mejor infraestructura especializada de vanguardia que verdaderamente impacte en la calidad de la enseñanza. Lo anterior quedó claramente expuesto por los profesores evaluados al final del curso (ver: anexo 1). Dado que a partir de la retroalimentación realizada tanto a los profesores como a los

estudiantes, se identifica como uno de los inconvenientes o rezagos el aspecto de falta de equipamiento propio para la enseñanza del inglés.

No obstante los avances obtenidos en los últimos veinte años en el ámbito de las políticas públicas en las IES mexicanas, particularmente aquellas políticas relacionadas con el desarrollo del profesorado de inglés, tales como la profesionalización docente el maestro de inglés, certificación de conocimientos pedagógicos, metodológicos y de competencia lingüística, así como el apoyo de financiamiento para formación docente de grado, aun se percibe un notorio retraso en el rubro de la formación y evaluación docente. Esto, indudablemente, representa un enorme reto para la educación superior en un mundo que se transforma constantemente.

De ahí que, el desafío actual, es el mejoramiento de la formación docente, a través de la transformación cualitativa del currículo y del proceso de formación, siendo necesario generar un nuevo modelo que dé respuesta en forma diferente a la transmisión y la reproducción del conocimiento, la vinculación temprana a la realidad educativa, una formación ética y valórica comprometida y una nueva actitud frente al saber, como el pleno ejercicio de su creatividad, autonomía pedagógica y la capacidad de autoperfeccionamiento e investigación, y la capacidad de operar pedagógicamente con nuevas tecnologías y el trabajo de equipo.

Las nuevas reformas educativas en las IES proponen un cambio de mentalidad en cuanto a la evaluación docente de fondo, y no tan solo para cumplir con fines o beneficios económicos, lo cual constituye un gran reto para el profesorado; que en muchas ocasiones pueden presentar preocupaciones que limitan las posibilidades de innovación, o simplemente el colectivo se cobija bajo el principio de libertad de cátedra que va en detrimento de la profesionalización del docente de calidad.

Cabe destacar que los resultados de esta investigación, aunado a la experiencia vertida a través de este estudio, así como sus repercusiones e implicaciones en el

ámbito de la formación, profesionalización y evaluación docente en la UAN representan importantes referentes que pueden aplicarse en cualquier nivel educativo.

Por tanto, el logro de metas dependerá en gran medida de los acuerdos tomados por los actores políticos y académicos de la universidad, pero sobre todo, dependerá de la universidad en su conjunto, compuesta por universitarios responsables, reflexivos, críticos y propositivos que realmente se propongan a desempeñar su compromiso ético y social ante la sociedad, sin dejar de lado su libertad académica y su autonomía institucional.

Finalmente, con el desarrollo de esta investigación se pretende contribuir sustancialmente en la consciencia de todos los agentes participantes en el proceso educativo a fin de no seguir perpetuando la imagen de la *universidad de papel* (Porter, 2003), que solo responde a exigencias de organismos gubernamentales o económicos que destinan recursos financieros en base a indicadores y que no necesariamente reflejan la realidad educativa de fondo de las IES mexicanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aquino, S. P. y otros (2006). *Políticas Educativas para la Evaluación del Personal Académico (parte I y II)*. Semana de Divulgación y Video Científico. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Pp 37-42.

Anatolievna, E. (2011). *Formación de profesores y la calidad de la educación. Educación de calidad en los niveles medio superior y superior*. Recuperado en: <http://www.faced.ucm.cl/congreso/CAL002.pdf>. Consultado el 27 de Mayo de 2011.

ANUIES (1999). *La Educación Superior hacia el siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo*. Una propuesta de la ANUIES. Documento aprobado en la XXX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. Universidad Veracruzana e Instituto Tecnológico de Veracruz.

ANUIES (2002). *Hacia una política de estado en el financiamiento de la educación superior*. Documento de trabajo para la Comisión de Financiamiento del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines. (documento no publicado).

ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México*. Elementos de diagnóstico y propuestas. México. ANUIES.

ANUIES (2008). *Competencias que expresan el perfil docente de la educación media superior*. México.

Arbesú, M. (2004). *Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Octubre-Diciembre. Año/Vol IX, Número 023. Pp 863-890.

Bolívar, A. (2006). *La evaluación de la práctica docente*. Universidad de Granada. Fundación de investigaciones educativas y sindicales. Recuperado en: <http://www.fieseducacion.org/> consultado el 25 de Junio de 2010.

Canales, A. y Gilio, M.C. (2008). *La actividad docente en el nivel superior: ¿Diferir el desafío?*. En Rueda M. (Coordinador). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México. UNAM/Plaza y Valdés.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: UNESCO.

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento recuperado en Julio 2010, en página de internet: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Encinas, F., Busseniers, P., Ramírez, J.L. (2007). *Conformación y consolidación en México del Área de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de la investigación*. En J.L. Ramírez (Ed.). *Las Investigaciones sobre la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México* (pp. 9-16). México. Plaza y Valdés. UNISON-UABC-UCOL-UACH-UQROO, UAT, UDA.

Englander, K. (2009). *El mundo globalizado de las publicaciones científicas en inglés: un enfoque analítico para comprender a los científicos multilingües*. Revista científica *Discurso y Sociedad*. Universidad Autónoma de Baja California. México. Documento recuperado en: [http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3\(1\)Englander.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3(1)Englander.pdf) Consultado el 12 de Marzo de 2010.

Estévez, E. y otros, (2009). *La Evaluación Educativa en las Instituciones de Educación Superior de Sonora*. X Congreso Nacional del Investigación Educativa. Área 13. Política y Gestión.

Fernández, J. (2001). *Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión*. Revista electrónica de Investigación Educativa. Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-fernandez.html> el 17 de Marzo de 2010.

Fielden, J. (2001). *Higher Education Staff Development: Continuing Mission. Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education*. UNESCO.

García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial., Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html> el 8 de abril de 2011.

González, J. M. (2007). *Formación permanente del profesorado universitario*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 43. Junio 2007. Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Guevara, G. (1984). *La crisis de la educación superior en México*. Perspectivas de la educación superior en México. Universidad Autónoma de Puebla.

Herrera, M.E. (2006). *La enseñanza de lenguas extranjeras en el CELE de la UNAM*. Reencuentro. No. 47. Pp 9-16.

Ladrón de Guevara, G. (2008). *Formación y profesionalización del profesor de Lenguas*. Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas. Departamento de Lengua y Educación. México: Universidad de Quintana Roo.

Luengo, E. (2003). *Tendencias de la educación superior en México. Una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Las Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.

Madrid, D. (1997). *La evaluación del profesorado de inglés*. En T. Harris, M.G. Palma, S. Martínez y V. Robles (eds): *Teaching in Motion*. Granada, España.

Marín, A. (2004). *Profesionalización docente y globalización*. Universidad Pedagógica Nacional de México. Unidad Ajusco. Recuperado: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040703143717.html> el 18 de Julio de 2010.

Martínez, F. (2001). *Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 27. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Coordinación de Lengua Extranjera del TBU-UAN (2010). *Minutas de la Academia de Lengua Extranjera (periodo: 2004-2010)*. Tronco Básico Universitario. Universidad Autónoma de Nayarit.

Moreno, T. (2009). *La Evaluación del Aprendizaje en la Universidad. Tensiones, Contradicciones, y Desafíos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Abril-Junio. Vol. 14, Núm. 41. Pp 563-591.

Moore, C. (2001). *La profesionalización de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en México: ¿De dónde venimos?...¿Hacia dónde vamos?*, en Unir Revista de la Universidad Autónoma de Nayarit. Julio-Dic. 2001, pp 29-30.

Noro, J. (2003). *Formación de formadores. ¿Docentes funcionales al sistema o intelectuales críticos y transformadores?* Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo. No. 31. Vol. VI. Documento recuperado en Abril 2010 en página de internet: <http://contexto-educativo.com.ar/2004/2/nota-06.htm>

Ortiz, E. A. y Mariño, M. de los A. (2005). *La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Holguín, Cuba.

Parent, Juan María et al. (1998). *El profesor universitario*. Centro de Estudios de la Universidad. Universidad Autónoma del Estado de México.

Pariente, J. L. (2010). *Tendencias de las políticas públicas en la Educación Superior en México*. Conferencia Magistral presentada en la V Edición de la Cátedra Agustín Reyes Ponce: La investigación académica en las MIPYME.

Pearlman, M. 1999. *Evaluando la Práctica Profesional de los Maestros. ¿Qué hace a un maestro eficaz?*. Trabajo presentado a la Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño realizado por el BID y el Banco Mundial en San José de Costa Rica.

Peña, I. J. (2010). *Encuesta realizada al Secretario de Docencia*. Universidad Autónoma de Nayarit. Temática abordada: Formación y evaluación docente en la UAN. Realizada por Antonio Saldaña Salazar. Julio 2010.

Peña, J. (2003). *Desarrollo profesional docente universitario*. Recuperado en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm> el 19 de Abril de 2010.

Preciado, F. y otros (2008). *Ser y quehacer docente en la última década*. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 13. No. 039. Pp 1139-1163.

Porter, L. (2003). *La universidad de papel*. Ensayos sobre la educación superior en México. Ceiiich, UNAM. México.

Ramírez, J. (2008). *Investigaciones en una segunda lengua y lenguas extranjeras en México y otros países: mismo campo, diferentes condiciones*. Segundo Simposio Binacional.

Ramírez, J. L. (2010). *Conferencia: Problemática de la investigación de lenguas extranjeras en México*. Recuperado en: <http://www.ucol.mx/boletines/noticia.php?id=6479> el 22 de Diciembre de 2010.

Ramírez, J. L. (2010). *Las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México. Una segunda Mirada*. Editorial Plaza y Valdés.

Rodríguez-Espinar, S. (2003). *La formación del profesorado universitario*. Revista de Educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. No. 331. Mayo-Agosto. Pp 67-99.

Rueda, M. (2008). *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3e), pp. 8-17. Recuperado en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf. el 16 de Abril de 2011.

Rugarcía, Armando. 2010. *La evaluación de una función docente*. Recuperado en: www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/res091/txt2 el 12 de Julio de 2010.

Saldaña, A. y González Bueno, M. 2009. *Formación y certificación docente del profesorado de inglés de la UAN. 40 años de la Universidad Autónoma de Nayarit. Transformaciones, Rupturas y Continuidades*.(Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara, Ma. Del Refugio Navarro Hernández, Arturo Murillo Beltrán, coordinadores), México, UAN, pp 373-390.

SEP (2006). *Documento que recomienda los niveles y estándares del dominio de lenguas extranjeras para estudiantes y profesores de todos los niveles educativos*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación, 17 de abril de 2006.

Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Trabajo presentado en la Conferencia Regional de “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”.

Schuttenberg, E. (1983). *Preparing the educated teacher for the 21st century*. *Journal of Teacher Education*, vol. 34, no.4. pp. 14-17.

Tedesco, J. (2000). *Actuales tendencias en el cambio educativo*. Taller de lineamientos para una política de desarrollo profesional de la docencia. Recuperado en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/Actuales.pdf> consultado: 22 de Mayo de 2011.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. París: UNESCO.

UNESCO (2003). *Evaluar de las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO.

UAN (2002a). *Bases del nuevo modelo curricular*. México. UAN.

UAN (2002b). *Documento Rector para la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. México. UAN.

UAN (2009). Dirección del Tronco Básico Universitario. *Informe anual de actividades de la Coordinación de Lengua Extranjera (2009-2010)*. Nayarit: UAN.

UADY (2009). *Modelo Institucional de Evaluación de la Práctica Docente Universitaria*. Secretaría General. Dirección General de Desarrollo Académico.

Varela, G. y Valenti G. (1997). *El Sistema de Evaluación de las IES en México. Política y Cultura*. Invierno, número 009. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Distrito Federal. México. Págs. 131-147.

Villar, L. (1993). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario*. Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas.

Wright, T. (1999). *Changing Roles. Changing Teachers*. International English College. Plymouth, England.

Zapata, M. I. y otros. (2006). *Políticas Educativas para la Evaluación del Personal Académico (parte I y II)*. Semana de Divulgación y Video Científico. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Pp 43-52.

Entrevistas realizadas.

P8

Profesor 8, (2010). *Entrevista a profesor de inglés de la Academia de Lengua Extranjera*. Tronco Básico Universitario. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit; (Mayo 2010). Entrevista realizada por Antonio Saldaña Salazar.

P12

Profesor 12, (2010). *Entrevista a profesor de inglés de la Academia de Lengua Extranjera*. Tronco Básico Universitario. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit; (Junio 2010). Entrevista realizada por Antonio Saldaña Salazar.

P13

Profesor 13, (2010). *Entrevista a profesor de inglés de la Academia de Lengua Extranjera*. Tronco Básico Universitario. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit; (Junio 2010). Entrevista realizada por Antonio Saldaña Salazar.

P17

Profesor 17, (2010). *Entrevista a profesor de inglés de la Academia de Lengua Extranjera*. Tronco Básico Universitario. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit; (Junio 2010). Entrevista realizada por Antonio Saldaña Salazar.

ANEXO 1.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES(AS) DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS 1) DEL TBU

El presente instrumento tiene como objetivo obtener información del desempeño docente universitario, en particular, del profesor(a) de inglés del TBU. Conocer su labor acerca de los cursos recientemente impartidos, permitirá construir mejores condiciones cada vez, para elevar la calidad de los programas educativos universitarios, por lo que se solicita responder de manera honesta y objetiva.

La información que proporciones será tratada de manera confidencial y para fines de investigación académica en el área. Agradecemos tu colaboración.

Nombre completo			
Edad		Unidad Académica de adscripción o donde apoya actualmente	
Antigüedad Laboral (años)		Categoría laboral	
Cursos impartidos en los últimos 3 años.			

Utilice la siguiente tabla de valores para indicar su respuesta.

0	1	2	3	4	5
No sabe o no contesta	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	siempre

Sección I: CUMPLIMIENTO CON LAS OBLIGACIONES		
NO	Considero que:	VALOR
1	Asistí a las clases programadas.	
2	Asistí con puntualidad a las clases programadas.	
3	Cumplí con el horario de clase asignado a la tarea.	
4	Presenté el programa al inicio del curso.	
5	Entregué a tiempo los resultados de las evaluaciones.	
6	Retroalimenté a la clase respecto al avance y contenidos de sus portafolios y libro de trabajo	

Sección II: PROGRAMA		
No.	Considero que:	VALOR
1	Adapté (o rediseñé) el programa para abordar el conocimiento actualizado del área profesional	
2	Planteé el propósito y objetivos de cada unidad a lo largo del programa	
3	Relacioné los temas de cada unidad con la futura práctica profesional de los estudiantes.	
4	Cubrí todos los contenidos del programa del curso.	
5	Dediqué el tiempo suficiente a cada tema.	
6	Aproveché todos los recursos didácticos disponibles durante el curso.	

Sección III: CONOCIMIENTO E INTERRELACIÓN DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE CON EL PERFIL PROFESIONAL		
---	--	--

No.	Considero que:	VALOR
1	Demostre conocimiento y dominio de la Unidad de Aprendizaje de acuerdo con el perfil profesional.	
2	Destaque la importancia que tiene la Unidad de Aprendizaje dentro del plan de estudios	
3	Prepare los contenidos de cada clase con las fuentes de información más actuales.	
4	Adapte la unidad de aprendizaje con aspectos de la actualidad y del contexto social.	
5	Diseñe ejercicios enfocados al desarrollo y práctica de las competencias comunicativas acordes al futuro contexto ocupacional de los estudiantes.	
6	Contribuí en la motivación de los estudiantes para continuar el aprendizaje de este idioma	

Sección IV: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

No.	Considero que:	VALOR
1	Utilicé métodos de enseñanza adecuados para el logro del aprendizaje.	
2	Generé el interés en los contenidos de la unidad de aprendizaje.	
3	Relacioné los contenidos previos con los nuevos.	
4	Proporcione apoyo en la resolución de ejercicios, trabajos, prácticas, libro de trabajo, etc.	
5	Utilicé ejemplos apropiados para explicar las estructuras y/o vocabulario, pronunciación, etc	
6	Promoví la participación en las actividades de aprendizaje autónomo.	
7	Fomenté el trabajo cooperativo y colaborativo.	
8	Utilicé las TICs para apoyar al curso.	

Sección V: ACTITUD DEL(A) PROFESOR(A).

No.	Considero que:	VALOR
1	Demostre disposición para aclarar dudas.	
2	Respeté los juicios y opiniones de los estudiantes.	
3	Propicié la comunicación estudiante-profesor-estudiante.	
4	Fomenté el desarrollo de valores.	
5	Actué con flexibilidad ante diferentes situaciones de la clase.	

Sección VI: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

No.	Considero que:	VALOR
1	Aplicé las evaluaciones correspondientes de acuerdo a los criterios de evaluación acordados por la academia de Lengua Extranjera (Inglés 1).	
2	Lleve a cabo en tiempo y forma las formas de evaluación de aprendizaje, que fueron sugeridos por la academia (e.g., revisión de portafolio, libro de trabajo, examen oral, participación, etc.).	
3	Efectué la retro-alimentación a tiempo de las evaluaciones realizadas.	
4	Otorgué la calificación justa al trabajo independiente del curso.	

Sección VII: SATISFACCIÓN.

NO	En términos generales considero que:	VALOR
1	Estoy satisfecho(a) con los resultados de aprovechamiento logrado por los estudiantes	
2	Estoy satisfecho(a) con la labor docente realizada en el curso	

¿Cómo mejoraría la impartición de mi(s) curso(s)?

NOTA: utiliza el reverso de esta hoja para responder a esta pregunta.

ANEXO 2.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
Tronco Básico Universitario
Coordinación de Lengua Extranjera (Inglés)

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Evalúa a tu profesor/a. Por favor, contesta con honestidad. La información recabada será utilizada para mejorar la unidad de aprendizaje de Lengua Extranjera (inglés 1) del TBU.

Nombre del profesor(a): _____

Programa académico: _____

Unidad Académica/Área: _____

Fecha: _____

Utilice la siguiente tabla de valores para indicar su respuesta.

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	siempre

I	1. Las explicaciones del(a) profesor(a) se entienden con claridad.	1	2	3	4	5
I	2. Responde de forma adecuada a las dudas que se plantean.	1	2	3	4	5
I	3. Es puntual, llega y termina a su hora.	1	2	3	4	5
I	4. Se aprovecha todo el tiempo de clase.	1	2	3	4	5
IV	5. Fomenta la interacción grupal entre los estudiantes.	1	2	3	4	5
III	6. Motiva e intenta hacer la clase dinámica.	1	2	3	4	5
III	7. Motiva e intenta hacer la clase amena.	1	2	3	4	5
III	8. Mantiene el interés de los estudiantes.	1	2	3	4	5
IV	9. Es adecuada la cantidad de trabajo que manda para realizar en casa.	1	2	3	4	5
II	10. Es adecuado el tiempo que da para realizar los trabajos.	1	2	3	4	5
V	11. Atiende a tus peticiones cuando estas son razonables.	1	2	3	4	5
	12. Se preocupa por tu rendimiento.	1	2	3	4	5
V	13. El profesor(a) promueva la igualdad y respeto hacia los demás.	1	2	3	4	5
V	14. Acepta las críticas de los alumnos.	1	2	3	4	5
V	15. Trata a los alumnos con respeto.	1	2	3	4	5
V	16. Se comporta pacientemente.	1	2	3	4	5
V	17. Te parece suficiente la comunicación profesor-alumno.	1	2	3	4	5
II	18. Explica al inicio del curso los criterios de evaluación que se van a aplicar.	1	2	3	4	5
II	19. Los contenidos de los exámenes se ajustan a lo trabajado en clase	1	2	3	4	5
VI	20. Valora todo el trabajo del estudiante.	1	2	3	4	5
VI	21. Enseña y comenta los exámenes escritos.	1	2	3	4	5

A)	B) ¿Te interesa especialmente esta unidad de aprendizaje? ¿Por qué? / ¿Por qué no?
C)	D) ¿Ha contribuido tu profesor/a a que te guste más o menos? ¿Cómo?
E)	F) ¿Qué es lo que más te ha gustado de esta unidad de aprendizaje?
G)	H) ¿Qué es lo que menos te ha gustado?
I)	J) ¿Qué actividades incluirías o quitarías de clase?
K)	L) Escribe cualquier otro comentario, crítica o sugerencia para mejorar la clase, la unidad de aprendizaje.

ANEXO 3

Entrevista realizada el 17 de julio de 2010
Al Secretario de Docencia de la UAN: Mtro. Jorge Ignacio Peña González.

GUIÓN DE ENTREVISTA

1. ¿Existe algún programa de formación docente en la UAN?

Se tiene el programa institucional de formación docente

2. Si, como funciona? / No, por qué no?

Todo profesor universitario tiene derecho a que la Universidad contribuya a su formación proporcionando apoyo económico para realizar estudios de posgrado, las fuentes de financiamientos son dos, la que otorga el programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP) y la que otorga el patronato administrador del impuesto del 12% destinado a la UAN. Para las becas PROMEP nos sujetamos a la convocatoria que cada año publica este programa.

Para apoyos otorgados por el patronato, el procedimiento para otorgar dichas becas es, el profesor debe presentar carta solicitud, carta recomendación del cuerpo académico que acogerá la línea de investigación, carta recomendación de la autoridad máxima del centro de adscripción del docente. Estas las entrega en Secretaria de Docencia, que informa y somete la solicitud a la Comisión de Formación Docente integrada por Secretaría de Docencia, Secretario de Investigación, Director de Desarrollo del Profesorado, Director de Posgrado, Director de Recursos Humanos, Coordinadora de Formación Docente y el Coordinador del Área respectiva, la aprobación de la solicitud dependerá de la necesidad de la UAN de contar con un profesor en una determinada línea de formación, de ser aprobada la solicitud se dictamina el monto de la beca, que dependerá del presupuesto asignado para este programa. La beca otorgada cubre manutención, transporte, colegiaturas e inscripción, pago de derechos a titulación.

3. ¿Cuáles son las políticas de formación docente en la UAN? ¿De dónde se derivan? ¿Cómo se fundamentan?

La política de formación docente se desprende del Plan de Desarrollo Institucional y se transforma en el programa institucional de formación docente, y la cual busca mejorar la calidad del docente universitario y que esto se refleje en sus actividades de docencia e investigación.

4. ¿Qué se espera de los programas de formación docente? A corto, mediano, y largo plazo.

En el corto plazo otorgar apoyo a los docentes para que realicen estudios de posgrado en las áreas que no están cubiertas totalmente por docentes con grado.

A mediano plazo alcanzar la media nacional en profesores formados por maestría y doctorado.

A largo plazo que el 80% de los profesores tengan maestría y el 50% tengan doctorado.

5. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación docente? ¿Qué tipo de evaluación docente es? ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Quién evalúa? ¿Para qué evalúan? ¿Qué se hace con los resultados?

A la fecha sólo se cuenta con un instrumento para evaluar al docente, que es una encuesta para medir la percepción del estudiante sobre el desempeño docente. Donde se busca evaluar la actuación del docente dentro del aula, a partir de la medición si el docente cuenta o no con las competencias académicas que el modelo académico de la Universidad requiere. Los resultados se presentan en varios niveles: en el individual para que el docente conozca cómo fue evaluado, en el nivel de programa académico para conocer el resultado global del mismo, e igualmente en el área académica y con ello buscar estrategias para la mejora de los docentes que fueron mal evaluados, y también la información es provista al área de capacitación docente para la implementación de los cursos respectivos.

6. ¿Existe un área, departamento o secretaria que lleve a cabo funciones de evaluación docente de manera expedita, permanente y objetiva?

Existe el área de evaluación docente que realiza el proceso de evaluación del desempeño docente, pero desafortunadamente no es expedita si permanente y si objetiva.

7. ¿Se cuenta con infraestructura y equipamiento adecuado para la formación y evaluación docente?

La razón por la cual no es expedita y no se tienen instrumentos más allá que el de la encuesta a estudiantes es que no se tiene ni infraestructura ni equipamiento ni equipo humano suficiente.

8. A grandes rasgos, ¿Cuál ha sido el impacto de la formación docente en la UAN en los últimos seis años?

El programa de formación docente en los últimos años ha permitido incrementar el número de profesores con grado académico, en consecuencia un aumento de los profesores con perfil PROMEP y profesores integrantes del sistema nacional de investigadores.

En ese mismo sentido, como ha impactado la evaluación docente en la UAN durante el mismo periodo?

En este caso que muchos de los profesores dejaran atrás las viejas prácticas y adquieran las competencias académicas que el modelo de la UAN requiere.

9. ¿Cuáles son los indicadores de los programas de formación docente en la UAN?

Número de docentes con grado de maestría y doctorado.

10. ¿Se cuenta con una evaluación de resultados derivados de los programas de formación y evaluación docente en la UAN?

Si, el cumplimiento de las metas establecidas en el plan de desarrollo institucional.

11. ¿Existen mecanismos de retroalimentación al profesorado respecto a su evaluación docente? (Si) ¿cómo funcionan? / (No) por que no se lleva a cabo?

No se lleva a cabo, por las causas expuestas anteriormente: falta de equipo y recursos humanos.

12. ¿Cómo se define la figura –desde la perspectiva institucional- del docente-investigador en la UAN?

Se define como académicos con identidad y compromiso institucional, con grado mínimo y preferente, trabajen de manera equilibrada sus funciones, que tengan formación pedagógica certificada, puedan insertarse en el medio nacional e internacional, estén certificados profesionalmente, desarrollen sus actividades de forma colegiada, participen en redes de académicos y puedan ser parte de la comunidad científica internacional.

13. ¿Que se espera del papel del docente en la UAN al final de la presente administración? Que el mayor número de docentes se enmarquen dentro del perfil que define la UAN para los profesores universitarios.

ANEXO 4.

OFICIO CIRCULAR No. DGAIR/008/2010

**AL PÚBLICO EN GENERAL, AUTORIDADES EDUCATIVAS,
E INSTITUCIONES QUE INTEGRAN EL
SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL**

Presente

Con fundamento en lo dispuesto por los artículos 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 37, 60 y 64 de la Ley General de Educación; así como 41, fracciones I y II del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y

CONSIDERANDO

Que la Secretaría de Educación Pública, por conducto de su titular, está facultada para establecer procedimientos por medio de los cuales se expidan certificados, constancias, diplomas o títulos a quienes acrediten conocimientos terminales que correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar, adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral;

Que mediante acuerdo número 286, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de octubre de 2000, la Secretaría de Educación Pública, estableció "lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo", los cuales, han sido reformados mediante acuerdos secretariales números 328 y 379, publicados en el propio órgano oficial, respectivamente, el 30 de julio de 2003 y el 24 de febrero de 2006;

Que si bien el acuerdo secretarial número 286, señala los requisitos específicos que deben cumplirse para la acreditación de los conocimientos adquiridos, es necesario establecer de manera específica, las normas que, en cumplimiento a la Ley y al citado acuerdo, regularán los procesos de acreditación y certificación de conocimientos terminales correspondientes a niveles educativos relacionados con la enseñanza del inglés, que, según el caso, permitan la emisión del título profesional, diploma o grado respectivo.

Que corresponde a la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, acreditar y certificar los conocimientos y aptitudes adquiridos a través del sistema educativo nacional, expidiendo, en su caso, los certificados, títulos o grados que procedan; así como establecer y difundir las normas correspondientes al control escolar, así como a los conocimientos y aptitudes adquiridos a través del sistema educativo nacional; por lo que se determina establecer y dar a conocer a través del presente Oficio-Circular, las siguientes:

ANEXO 5.

NORMAS ESPECÍFICAS PARA LA ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS TERMINALES CORRESPONDIENTES AL TIPO SUPERIOR, EN NIVELES EDUCATIVOS AFINES A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS, ADQUIRIDOS EN FORMA AUTODIDACTA O A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA LABORAL

Norma 1.- OBJETO DEL PROCEDIMIENTO: Evaluar a las personas en lo individual para determinar si cuentan o no con los conocimientos suficientes para que, de acreditarse dichas evaluaciones, la Secretaría de Educación Pública (SEP), de estimarlo procedente, emita al interesado, una vez satisfechos los requisitos correspondientes, y según el caso, los títulos, diplomas o grados académicos siguientes:

Título Profesional, Diploma o Grado Académico	
1	Técnico Superior Universitario en Enseñanza del Inglés.
2	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.
3	Especialidad en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.
4	Maestría en Enseñanza del Inglés.

Norma 2.- INSTANCIAS PARTICIPANTES: *Participan en el procedimiento objeto de las presentes normas, las siguientes instancias:*

2.1.- La Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), de la Secretaría de Educación Pública, en su carácter de autoridad normativa y rectora del procedimiento, en términos de las secciones 2.3, 3, 45, 49.1 y demás aplicables del Acuerdo Secretarial No. 286, así como de lo previsto en el artículo 41, fracciones I y III del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. De manera específica, la DGAIR es la autoridad responsable de determinar los conocimientos susceptibles de acreditarse, las autoridades educativas ante las cuales deba formularse la solicitud, el contenido de la misma, las evaluaciones que deban practicarse a los interesados, los puntajes necesarios para obtener la acreditación, las instituciones evaluadoras, así como las fechas o periodos durante los cuales se efectuarán las evaluaciones correspondientes.

2.2.- El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL), en su carácter de institución evaluadora, designada por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública, en términos de lo previsto por las secciones 2.4, 45, 49.5, 49.6 y 61 del Acuerdo Secretarial No. 286.

De conformidad con las disposiciones antes citadas, la participación del CENEVAL en los procedimientos previstos en el artículo 64 de la Ley General de Educación y en el Acuerdo Secretarial No. 286, consiste en:

a) Proponer a la Secretaría de Educación Pública, instrumentos de evaluación para

Acreditar niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral;

- b) Aplicar a los interesados los exámenes académicos y/o evaluaciones que autorice

La autoridad educativa en términos de lo previsto en las presentes normas, y

- c) Remitir a la autoridad educativa, los resultados de la evaluación aplicada a cada sustentante, para que ésta, determine la procedencia o improcedencia de la certificación correspondiente.

En el caso, el CENEVAL deberá remitir los resultados de las evaluaciones a la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, a fin de que ésta realice una revisión de los mismos, determine la procedencia de la certificación y, en su caso, emita el título respectivo, previo el cumplimiento por parte de los interesados de los requisitos aplicables.

En virtud de lo anterior, el CENEVAL no tiene el carácter de autoridad educativa, por lo que su relación con los particulares es estrictamente de carácter civil; para lo cual, las personas interesadas en sujetarse de manera voluntaria a este procedimiento, deberán estar a su vez a los términos y condiciones propuestos por el CENEVAL durante la etapa de registro.

A mayor abundamiento, como parte del procedimiento, el CENEVAL únicamente tiene a su cargo la actividad de aplicar exámenes académicos y su función está limitada a evaluar y entregar los resultados de dichos exámenes, tanto a los interesados para su conocimiento, como a la autoridad educativa para que en términos de las presentes normas, determine lo conducente.

Norma 3.- INSTITUCIÓN EVALUADORA: De conformidad con las presentes normas, y teniendo como antecedente la resolución DGAIR/P.A./001/2009 de fecha 13 de abril de 2009, emitida por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública, la institución evaluadora designada para llevar a cabo la Evaluación de Conocimientos objeto de las presentes normas, lo es:

Lo anterior, en términos del instrumento de evaluación denominado Examen General de Conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés ACREL-EIN, así como de los demás instrumentos y procesos de evaluación referidos en las presentes normas y sus anexos.

Norma 4.- PUBLICACIÓN DE AVISOS Y REGLAMENTOS INTERNOS DE EVALUACIÓN Y/O OPERACIÓN: El CENEVAL, para difundir y operar de manera específica las evaluaciones, procesos de registro, calendarios, horarios, sedes, duración de los exámenes, costos de recuperación, condiciones de registro y presentación de los exámenes, formas de pago, políticas de reembolso y demás datos relacionados con las evaluaciones que realiza a los interesados en los términos de las presentes normas, podrá emitir Avisos al Público y Reglamentos Internos de Evaluación y/o Operación, siempre y cuando éstos hagan referencia expresa a las presentes normas y al sitio en internet en el que pueden consultarse.

Dichos Avisos y Reglamentos, no requerirán autorización previa y expresa de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, de la Secretaría de Educación Pública, pero CENEVAL deberá notificar su emisión a dicha autoridad educativa para el debido registro de cada Aviso o Reglamento.

La DGAIR se reservará el derecho de emitir observaciones si se detecta que algún Aviso o Reglamento emitido se contrapone a lo previsto en las presentes normas.

Norma 5.- REQUISITOS DE EDAD: Podrán participar en los procesos objeto de estas Normas, las personas que a la fecha en que se inicien los procesos de evaluación correspondientes, tengan cumplidas, como mínimo, las edades que a continuación se señalan para cada nivel educativo:

Título Profesional, Diploma o Grado Académico		Edad
1	Técnico Superior Universitario en Enseñanza del Inglés.	23 años.
2	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.	30 años.
3	Especialidad en la Enseñanza del Inglés como Lengua	30 años.



ANEXO 6.

Instrumentos o cursos que incluyen evaluación de práctica docente

Cuando el interesado cuente con alguno de los cursos / instrumentos a que se refiere este Anexo, no será necesario:

- a) Presentar el Examen General de Conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés ACREL-EIN del CENEVAL (requerido exclusivamente para acreditar estudios de nivel licenciatura).
- b) Presentar la Evaluación Oral de Actualización de Conocimientos (para que esta excepción aplique, es necesario que la fecha del certificado o resultado del curso / examen no sea mayor a 3 años con respecto a la fecha de la solicitud de acreditación), y
- c) Presentar ante el CENEVAL, la evaluación práctica conformada por el Portafolio de Evidencias de la Competencia Docente.

1	Para Obtener el Título Profesional de:	Evaluación o Curso Acreditado:
	Técnico Superior Universitario en Enseñanza del Inglés.	BCCTE (British Council Certificate in Teaching English)/British Council.

2	Para Obtener el Título Profesional de:	Evaluación o Curso Acreditado:
	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.	COTE (Certificate for Overseas Teachers of English) / The University of Cambridge.
		ICELT (In-Service Certificate in English Language Teaching) / The University of Cambridge.
		CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) / The University of Cambridge.
		CertTESOL (Level 4 Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) /Trinity College

		London.
		Tefl Certification Program / CETYS Universidad.
		Certificate for English Teachers /Red Nova Consultants.
		Joint Certificate In Teaching English To Speakers of Other Languages (Joint Cert TESOL) / Trinity College London.
		TESST (Teachers of English to Spanish Speakers Test) / College Board Puerto Rico and Latin America (mínimo 98 puntos). Siempre y cuando, se incluya un dictamen con resultado satisfactorio, emitido por el Colegio de Profesionales en la Enseñanza del Inglés, A.C., de que los aspirantes, se sujetaron a un proceso de evaluación de práctica docente.

3	Para Obtener el Título Profesional de:	Evaluación n o Curso Acreditado:
	Especialidad en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages) / The University of Cambridge. En su caso, se aceptará el DOTE (Diploma for Overseas Teachers of English), que se impartió hasta 2002).
		Trinity Level 7 Licentiate Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages (LTCL Diploma TESOL)/Trinity College London.

4	Para Obtener el Título Profesional de:	Evaluación o Curso Acreditado:	
	Maestría en Enseñanza del Inglés	DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages) / The University of Cambridge.	Para obtener el grado de maestría, será necesario que el aspirante elabore una Tesis de Investigación en un tema afín a la enseñanza de idiomas en México y que, además,
		Trinity Level 7 Licentiate	

		<p>Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages (LTCL Diploma TESOL) / Trinity College London.</p>	<p>defienda oralmente dicho trabajo ante un jurado designado por el CENEVAL.</p> <p>La tesis tendrá una extensión libre y deberá ser avalada por un académico nacional o extranjero que cuente con estudios de Doctorado en un área afín a la educación, preferentemente, en temas relacionados con la enseñanza de idiomas.</p> <p>La extensión de la investigación será libre y su evaluación partirá de la contribución que en la misma se realice a la enseñanza de idiomas en México.</p> <p>Durante el examen oral de grado, el aspirante será exhaustivamente evaluado en los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Métodos de investigación educativa; • Adquisición de un segundo idioma; • Metodología de la enseñanza de idiomas, y • Desarrollo curricular.
--	--	--	--

Nota: La DGAIR, a solicitud del interesado que posea alguno de los cursos y/o exámenes antes mencionados, pero que no cuente con el nivel de competencia lingüística que correspondiese a cada nivel educativo de los referidos (nivel Cenni 14 para licenciatura y nivel Cenni 17 para especialidad o maestría), o que no contare con el antecedente académico requerido para ello (licenciatura para especialidad o maestría), podrá otorgar un título o diploma inferior al que correspondería con base en la presente tabla (Técnico

Superior Universitario o licenciatura), siempre y cuando se cumplan los demás requisitos y evaluaciones aplicables para ello previstos en las presentes normas. Entre ellos, para la emisión del Título de Técnico Superior Universitario, se requiere contar con CENNI nivel 11.

ANEXO 7.

Referente internacional: Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Idiomas (MCEL).

INDICADORES DEL MARCO COMUN EUROPEO DE REFERENCIA PARA EL APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE IDIOMAS					
A USUARIO BASICO		B USUARIO INDEPENDIENTE		C USUARIO EFICIENTE	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Acceso	Plataforma	Umbral	Avanzado	Dominado operativo eficaz	Maestría

Fuente: información simplificada tomada del documento de recomendaciones de la SEP (2006), que establece los niveles lingüísticos exigidos por los exámenes y programas de evaluación que se sugieren utilizar a fin de facilitar las comparaciones (homologaciones) entre los distintos sistemas de certificados.

ANEXO 8.

Recomendaciones para el aprendizaje del inglés en los distintos niveles educativos. Clasificación del nivel de competencia lingüística con visión al año 2016.

Nivel Educativo	Nivel Ideal de Competencia Meta recomendada: 2013-2018	Nivel Ideal de Competencia Meta recomendada: 2013-2018	Nivel Aceptable de Competencia Meta recomendada: 2010-2012	Nivel Mínimo de Competencia Meta recomendada: 2009
Nivel Doctorado	(9) Usuario Experto	(9) Usuario Experto	(8) Usuario Avanzado	(7) Usuario Competente
Nivel Maestría	(9) Usuario Experto	(9) Usuario Experto	(8) Usuario Avanzado	(7) Usuario Competente
Nivel Licenciatura	(9) Usuario Experto	(8) Usuario Avanzado	(7) Usuario Competente	(6) Usuario Intermedio
Nivel Profesional Asociado o Técnico Superior Universitario	(8) Usuario Avanzado	(7) Usuario Competente	(6) Usuario Intermedio	(5) Usuario Modesto
Tipo Medio Superior	(7) Usuario Competente	(6) Usuario Intermedio	(5) Usuario Modesto	(4) Usuario Elemental
Nivel Secundaria	(6) Usuario Intermedio	(5) Usuario Modesto	(4) Usuario Elemental	(3) Usuario Básico
Nivel Primaria 6º Grado	(5) Usuario Modesto	(4) Usuario Elemental	(3) Usuario Básico	(2) Usuario Intermitente
Nivel Primaria 3º Grado	(4) Usuario Elemental	(3) Usuario Básico	(2) Usuario Intermitente	(1) Usuario Inicial
Nivel Preescolar	(3) Usuario Básico	(2) Usuario Intermitente	(1) Usuario Inicial	(1) Usuario Inicial

FUENTE: Documento sobre las recomendaciones de la SEP, publicado por Diario Oficial de la Federación. Mayo 2006.

ANEXO 9.

Página de internet. Información recuperada en el sitio: <http://recale.org/bienvenidos/> consultado el 10 de Junio de 2011.



Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras

Home	Eventos	Journal »	Miembros	Actas de reunión
------	---------	-----------	----------	------------------

Home » Bienvenidos » Bienvenidos

Bienvenidos

Posted by recaleweb on jun 8, 2011 in Bienvenidos | 0 comments

Written by staff RECALE

Estimados Colegas:

El comité ejecutivo de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE) les da la cordial bienvenida a este su sitio web oficial. Asimismo, quisiéramos agradecer enormemente a los cuerpos académicos que nos apoyaron con su donativo para hacer el portal una realidad; así como a la Facultad de Lenguas de la Universidad de Colima por encargarse de administrar este proyecto.

El proyecto de creación de la recale fue presentado el 16 de noviembre del 2006 en el Marco Foro Nacional de Estudios en Lenguas de la Universidad de Quintana Roo, Campus Chetumal. Esta fue creada el 17 de noviembre del mismo año en una mesa de trabajo, en la cual participaron representantes de cuerpos académicos de 15 universidades del país.

Reiteramos la invitación a los demás cuerpos académicos en el área de lenguas extranjeras a que consideren su incorporación formal a esta red.

VIII. LISTADO DE GRÁFICAS, TABLAS Y ANEXOS.

Gráfica 1. Los programas de evaluación del desempeño docente en la IES mexicanas.

Gráfica 2. Recolección de datos generales del profesorado de LE del TBU. Por género.

Gráfica 3. Por nivel educativo.

Gráfica 4. Por categoría laboral.

Gráfica 5. Por certificación docente.

Gráfica 6. Por antigüedad.

Gráfica 7. Por edad.

Gráfica 8. Profesores de inglés por cumplimiento de obligaciones.

Gráfica 9. Profesores de inglés por actualización y manejo de programas.

Gráfica 10. Profesores de inglés por interrelación de la UA con el perfil profesional.

Gráfica 11. Profesores de inglés por metodología de la enseñanza y aprendizaje.

Gráfica 12. Profesores de inglés por actitud frente a grupo.

Gráfica 13. Profesores de inglés por evaluación de aprendizajes.

Gráfica 14. Profesores de inglés por satisfacción.

Gráfica 15. Pregunta abierta: ¿cómo mejoraría la impartición de su curso de inglés?

Gráfica 16. Percepción de los estudiantes en relación a los factores evaluados.

Gráfica 17. Por cumplimiento de obligaciones.

Gráfica 18. Por programa.

Gráfica 19. Por nivel de motivación del estudiante.

Gráfica 20. Por actitud del docente frente a grupo.

Gráfica 21. Por evaluación de los aprendizajes.

Gráfica 22. Promedio por categoría de análisis.

Gráfica 23. Profesores de la UAN que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores 2005-2010.

Gráfica 24. Número de profesores por área del conocimiento que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. Septiembre 2010.

Gráfica 25. Número de PTCs en la UAN con perfil deseable PROMEP.

Gráfica 26. Niveles de formación y certificación del profesorado de inglés de la UAN. Profesorado de LE del TBU de la UAN (periodo: 2004-2009).

Gráfica 27. Los resultados de la evaluación en las IES mexicanas.

Lista de tablas.

Tabla 1. Actualización y manejo de programa.

Tabla 2. Interrelación de la UA con el perfil profesional.

Tabla 3. Metodología de la enseñanza y aprendizaje.

Tabla 4. Actitud del profesor frente a grupo.

Tabla 5. Evaluación de aprendizajes.

Tabla 6. Profesores de inglés por satisfacción.

Lista de anexos.

Anexo 1. Encuesta aplicada al profesorado de LE del TBU. Autoevaluación docente.

Anexo 2. Encuesta aplicada a los estudiantes de LE del TBU. Evaluación de la práctica docente.

Anexo 3. Guión de entrevista realizada al Secretario de Docencia de la UAN. Julio 2010.

Anexo 4. Convocatoria al profesorado de inglés en México para obtener la acreditación y revalidaciones de estudios a nivel licenciatura en la enseñanza del inglés, con base en el acuerdo secretarial 286, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de Octubre de 2000.

Anexo 5. Normas específicas de la acreditación y certificación de conocimientos terminales correspondientes al tipo superior, en niveles educativos afines a la enseñanza del inglés, adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.

Anexo 6. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.

Anexo 7. Referente Internacional. Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Idiomas (MCEL).

Anexo 8. Recomendaciones para el aprendizaje del inglés en los distintos niveles educativos. Clasificación por el nivel de competencia lingüística con visión al año 2016.

Anexo 9. Página de internet RECALE. Red de Cuerpos Académicos de Lenguas Extranjeras.