

94

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO.



FACULTAD DE PSICOLOGIA

EVALUACION DOCENTE: VALIDACION DE UNA  
ESCALA EN DOS ESCENARIOS UNIVERSITARIOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

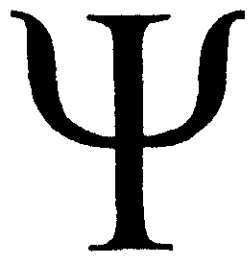
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

IRMA JURADO GALLARDO

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. BLANCA ROSA GIRON HIDALGO

REVISORA DE TESIS: LIC. CONCEPCION CONDE ALVAREZ



MEXICO, D. F.

2000

2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco enormemente a la Mtra. Blanca Rosa Girón Hidalgo, por el apoyo incondicional que siempre me brindó durante mi estancia en la Facultad y fuera de ella, además del tiempo destinado para la realización de este trabajo de tesis.

Al Dr. José Luis Valdés Medina, por el apoyo brindado en la parte estadística durante la huelga.

Al Lic. Edmundo Efraín Méndez Trejo, por haberme despertado el interés en el difícil mundo de la estadística.

A todos mis sinodales, por las sugerencias aportadas a esta tesis.

Al Mtro. Francisco Javier Urbina Soría, por haberme dado la oportunidad de superarme profesionalmente.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la memoria de mis padres: Carmen y Juan.

A mis queridos hermanos: Carmen Leticia, María Eugenia y Juan Francisco.

A ti David por tu paciencia, tu cariño y ayuda que siempre me brindas .

A mis pequeños: David y Diego por su paciencia, por el tiempo que les quité durante la realización de este trabajo.

A la familia Jurado Reséndiz: Jesús Darío, María Eugenia, Marah Rebeca, Montserrat Yrina y de manera especial a Franco, por la asesoría brindada en la elaboración técnica de esta tesis.

A muy querida y extrañada Luchita.

A mis amigas de toda la vida: Rocío Ortíz Moncada, Magdalena Flores Valdés y Rosa María Mendoza Palomares, por todos esos momentos inolvidables.

A la familia Jiménez García.

## Indice

|   |    |
|---|----|
| RESUMEN   | 4  |
| INTRODUCCIÓN  | 5  |
| CAPITULO 1. LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN DOS UNIVERSIDADES DEL PAIS                           |    |
| 1.1 Las escuelas y facultades de Psicología   | 8  |
| 1.2 Matrícula escolar en la Licenciatura en Psicología  | 8  |
| 1.3 Matrícula escolar en la Facultad de Psicología UAQ y Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM | 9  |
| 1.4 Proceso de admisión de estudiantes en ambas Facultades  | 10 |
| 1.5 Características curriculares de la Licenciatura en Psicología UAEM y UAQ                      | 11 |
| 1.6 Personal docente en ambas Facultades  | 12 |
| 1.7 Políticas institucionales hacia los docentes en ambas Facultades                              | 14 |
| 1.8 Programas de actualización docente en ambas facultades  | 15 |
| CAPITULO 2. EL DOCENTE UNIVERSITARIO  |    |
| 2.1 Definición del docente universitario  | 17 |
| 2.2 Factores asociados a la función docente   | 18 |
| 2.3 Evaluación de la función docente y sus fines  | 19 |
| 2.4 Estrategias empleadas en la evaluación docente  | 20 |
| 2.5 Estudios sobre evaluación docente   | 21 |
| 2.6 Experiencias de la evaluación docente en la Facultad de Psicología, UNAM.                     | 25 |
| CAPITULO 3 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ  |    |
| 3.1 Confiabilidad   | 29 |
| 3.2 Definición de confiabilidad en términos estadísticos  | 29 |
| 3.3 Métodos para obtener la confiabilidad   | 29 |
| 3.4 La confiabilidad de un instrumento por su consistencia interna                                | 30 |
| 3.5 Recomendaciones para incrementar la confiabilidad   | 31 |
| 3.6 Validez   | 31 |
| 3.7 Tipos de validez  | 31 |

|   |    |
|---|----|
| 3.8 Definición de pruebas estadísticas                | 33 |
| 3.9 Planteamiento del problema                        | 34 |
| <br>  |    |
| CAPITULO 4. METODOLOGIA                               |    |
| 4.1 Hipótesis   | 37 |
| 4.2 Definición conceptual de variables                | 37 |
| 4.3 Definición operacional de variables               | 38 |
| 4.4 Sujetos   | 38 |
| 4.5 Muestreo  | 38 |
| 4.6 Diseño de Investigación                           | 39 |
| 4.7 Instrumento (s) y/o material(es)                  | 39 |
| 4.8 Procedimiento                                     | 40 |
| <br>  |    |
| CAPITULO 5. RESULTADOS                                |    |
| 5.1 Descripción básica de las muestras universitarias | 42 |
| 5.2 Confiabilidad y validez del instrumento           | 46 |
| 5.3 Diferencias entre grupos de ambas universidades   | 50 |
| <br>  |    |
| CAPITULO 6. DISCUSION                                 | 60 |
| <br>  |    |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS                            | 65 |
| <br>  |    |
| ANEXOS  | 70 |

## Resumen

El presente trabajo de tesis tiene como objetivo validar un instrumento de evaluación del desempeño docente en dos escenarios universitarios, para lo cual se tomaron como muestra dos grupos que estaban cursando la asignatura de "Psicología del Desarrollo I" con un mismo profesor en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, y dos grupos de estudiantes que tomaban clase de la asignatura "Historia General de Psicología II" con dos profesores diferentes en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El instrumento empleado es el publicado por Girón, Urbina y Jurado (1989), elaborado en la Facultad de Psicología de la UNAM. El cuestionario consta de 23 reactivos y cada uno de ellos presenta cinco opciones de respuesta que van de un polo o extremo negativo a uno positivo. Las categorías de reactivos que se enfocan a evaluar el desempeño docente son en total 19, los cuales abarcan aspectos como *cumplimiento*, *estilo de exposición*, *estrategia de exposición*, *relación maestro-alumno* y *evaluación del aprovechamiento*. Incluye una categoría sobre el programa de la asignatura compuesta por cuatro reactivos.

Los resultados obtenidos mediante la prueba "t" (student), determinan que si hubieron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de la UAQ (N=44) y de la UAEM (N=56) y el análisis de varianza permitió detectar que las diferencias significativas se presentaron en los reactivos como: asistencia, exposición organizada, aclaración de términos, énfasis en puntos importantes, realización de resúmenes, el interés del profesor, empleo de textos, comparación del aprendizaje con otras asignaturas, calificación al profesor y calificación al método empleado por el profesor.

También se calculó el análisis factorial con componentes principales con rotación oblicua para determinar la forma en que se agruparon los reactivos y obtener la validez de constructo. Los resultados indican que los reactivos presentaron cargas factoriales mayores a 40, agrupándose en cuatro factores con autovalores mayores a 1 que explican el 56.6% de la varianza total. La confiabilidad se obtuvo calculando el coeficiente alpha de Cronbach, dando un puntaje de .9129.

Estos resultados concuerdan con los reportados por sus autores (Girón *et. al*, 1989), lo cual permite indicar que el instrumento de evaluación del desempeño docente fue válido, también en otros escenarios universitarios donde se preparan psicólogos en nuestro país. Se sugiere la ampliación de las muestras a otras Facultades o escuelas de educación superior, y observar si sigue siendo válido para considerarlo dentro de un sistema de evaluación docente universitaria, cuya finalidad es mejorar la calidad de la enseñanza y optimizar el ejercicio docente.

## Introducción

La educación superior ha cobrado mayor relevancia en las últimas fechas, debido a que las autoridades universitarias tienen, entre otros objetivos, optimizar los recursos financieros, administrativos y docentes. Quizás estos últimos cobran prioridad, ya que en ellos recae la formación profesional de los estudiantes, de ahí que se les pida a los maestros su actualización y superación personal.

La superación de los docentes repercute día con día en la enseñanza universitaria y de una u otra forma, ésta se debe efectuar en todas y cada una de las universidades del país.

Pero esta superación debe ir aunada a algún tipo de evaluación o sistema en torno a sus actividades, funciones o atribuciones asociadas a su ejercicio.

Así vemos que el personal académico tiene como funciones, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, impartir la educación, realizar proyectos y estudios; desarrollar actividades conducentes a la difusión de la cultura y extensión de servicios, y participar en la organización, administración y dirección de las actividades mencionadas.

Una de las aristas de estas funciones necesariamente está referida a las actividades que desempeña el catedrático al impartir sus clases, y es en torno a ello, que girará el desarrollo del presente trabajo de tesis.

Hablar de evaluación del desempeño docente, como ya se mencionó, hace referencia a las actividades mostradas por el catedrático en un salón de clases: si es cumplido, si asiste, si hace exposición de puntos importantes, si realiza resumen de su exposición, si las evaluaciones son sobre temas tratados en clase, etc.

Experiencias sobre evaluación docente son diversas y variadas, dependiendo de la institución o escuela y los fines que persiguen, cada una de ellas genera su sistema o forma de obtener la información, ya sea mediante cédulas, instrumentos o auto-reportes.

En la Facultad de Psicología de la UNAM, la evaluación docente ha generado una vasta experiencia, con mínimas modificaciones, independientemente de sus cambios administrativos. Así que si se retoma uno de los instrumentos elaborados en dicha Facultad, específicamente el instrumento de Girón, Urbina y Jurado (1989), para ser empleado en otros escenarios universitarios donde se preparan psicólogos, lo menos que se espera es que el comportamiento del instrumento sea muy semejante o similar en este tipo de población, debido a que el desempeño de un *buen profesor* debe ser "igual" o muy parecido en una u otra universidad.



Por otra parte, los estudiantes también son capaces de percibir las características mostradas por un buen profesor universitario, así que la opinión emitida por los grupos de usuarios no debe ser diferente, si proviene de escuelas grandes o pequeñas.

Se eligió la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (150 alumnos de nuevo ingreso) y la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (250 estudiantes de nuevo ingreso), *ya que ambas tienen características curriculares así como académicos similares.*

El objetivo del presente estudio tiene la finalidad de obtener la validación de un instrumento del desempeño docente empleando como escenarios universitarios, la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Es decir, ampliando las posibilidades de intercambio, a través de aplicar el mismo instrumento en otras condiciones experimentales distintas y detectar si existen diferencias significativas en los grupos.

Con ello, se lograría agotar otra posibilidad de validación, además de ampliar las posibilidades de generalización de este tipo de instrumento para la evaluación del desempeño docente en cualquier universidad, considerando la opinión estudiantil.

LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EN  
DOS UNIVERSIDADES DEL PAIS

## 1.1 Las Escuelas y Facultades de Psicología.

La Universidad Nacional Autónoma de México es una de las instituciones más antiguas de educación superior y una de las más importantes del país como formadora de psicólogos (Rivera y Urbina, 1989), por lo tanto asumió una gran responsabilidad educativa, a lo largo de la historia de esta disciplina. Sin embargo, esta responsabilidad ya se diversificó e incluso se expandió por todo el territorio nacional, resultando la aparición de al menos una escuela o instituto de educación superior en cada uno de los estados, ya sea pública o privada, donde se imparte la carrera de psicología.

Debido a la expansión de las escuelas y a la diversificación de funciones del psicólogo así como su creciente inserción en espacios laborales ha llevado a generar un auge de la carrera de psicología en instituciones públicas, lo cual la ubica entre las diez carreras con mayor cobertura en la república mexicana; En el año de 1995 de un total de 287 instituciones de educación superior, 113 de ellas entrenan profesionistas en psicología (Girón, 1998).

López, Parra y Guadarrama (1980) concluyeron que de 1928 a 1974 se fundaron 27 escuelas y de 1975 a 1979 se creó la otra mitad, sin embargo, como ya se indicó, para el año de 1995 ya aparecen 113 escuelas en los Anuarios Estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).

## 1.2 Matrícula escolar en la Licenciatura en Psicología.

La matrícula escolar hace referencia al número total de alumnos inscritos en la carrera al iniciarse el año lectivo.

Durante el año de 1998 había 9191 alumnos de primer ingreso y 25115 de reingreso dando un total de 34306 estudiantes de psicología en todas las escuelas que imparten esta licenciatura.

Del año de 1994 a 1998, la matrícula escolar se incrementó en un 20.30% , puesto que la matrícula indicaba un total de 28516 alumnos aproximadamente en el año de 1994 y para 1998 fueron 34306 estudiantes según datos encontrados en los anuarios estadísticos de la ANUIES que se presentan en la siguiente tabla.

## Matrícula Escolar de la Licenciatura en Psicología en la República Mexicana

| ANO  | PRIMER INGRESO | REINGRESO | TOTAL  | INCREMENTO EN PORCENTAJE |
|------|----------------|-----------|--------|--------------------------|
| 1994 | 5709           | 22,807    | 28,516 |                          |
| 1995 | 5980           | 22,825    | 28,805 | 1.01%                    |
| 1996 | 6602           | 23,092    | 29,694 | 4.13%                    |
| 1997 | 7947           | 23,310    | 31,257 | 9.61%                    |
| 1998 | 9191           | 25,115    | 34,306 | 20.30%                   |

### 1.3 Matrícula Escolar en la Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma de Querétaro.

La matrícula escolar ha ido en aumento constante e incluso se duplicó de la década de los 70 hacia finales de los 80 en las Facultades de Psicología de la UAQ y UAEM, según datos encontrados en el estudio de López, Parra y Guadarrama (1980).

#### Población Estudiantil de la Licenciatura en Psicología por ciclo Escolar en Ambas Universidades

| ESCUELA | 1967-77 | 1977-78 | 1978-79 | 1979-80 |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| UAEM    | 387     | 545     | 670     | 797     |
| UAQ     | 263     | 294     | 352     | 424     |

Sin embargo, a finales de los 80 y durante los 90 se trató de mantener constante la matrícula de primer ingreso por políticas institucionales de estas universidades, no obstante hay un incremento de un año a otro porque existe una marcada demanda estudiantil proveniente desde sus bachilleratos lo que hace buscar mecanismos alternos de selección de ingreso a las Facultades.

Los datos recabados de los anuarios estadísticos de la ANUIES indican que durante 1994 se inscribieron 758 estudiantes y para el año de 1998 fueron 877 alumnos en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.

En la Universidad Autónoma de Querétaro, durante el año de 1994 se inscribieron 387 alumnos y en el año de 1998 se matricularon 553 estudiantes, lo cual mostró un incremento de un 42.89% aproximadamente en un lapso de cuatro años. Sin embargo, se reciben 150 alumnos por generación los que se dividen en cuatro grupos; dos matutinos y dos vespertinos.

El mayor incremento en la matrícula escolar en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM se presentó durante el año lectivo de 1997 debido al inicio de la opción de Técnico Superior en Trabajo Social que ofreció esta Facultad. La matrícula de esta Facultad se ha estabilizado por completo y el incremento se controlará en función de las políticas generales de la Universidad. En promedio se aceptan 225 alumnos de nuevo ingreso en cada ciclo escolar durante los últimos años (Gama, 1998).

Matrícula Escolar en Ambas Facultades de 1994 a 1998

| AÑO  | UAEM | INCREMENTO<br>EN PORCENTAJE | UAQ | INCREMENTO<br>EN PORCENTAJE |
|------|------|-----------------------------|-----|-----------------------------|
| 1994 | 758  |                             | 387 |                             |
| 1995 | 775  | 2.24                        | 447 | 15.50                       |
| 1996 | 771  | 1.71                        | 461 | 19.12                       |
| 1997 | 912  | 20.31                       | 414 | 6.97                        |
| 1998 | 877  | 15.69                       | 553 | 42.89                       |

#### 1.4 Proceso de admisión de nuevo ingreso en ambas Facultades.

En la UAEM, el proceso de admisión y selección que se lleva a cabo en la Facultad consiste en la aplicación del Examen Nacional de Ingreso a la Licenciatura (EXANI II), un examen psicométrico con las pruebas de Cattell y Thurstone y una evaluación psicológica con pruebas proyectivas (Gama, 1998).

En la UAQ, se organizan, a partir de 1993, cursos propedéuticos con objetivos de selección. El propedéutico evalúa rubros como información teórica, estrategias cognitivas e indicadores vocacionales. Se ofrece además un taller para la expresión y análisis de proyectos vocacionales denominado "Plan de vida y carrera" (Zepeda, 1998).

### 1.5 Características Curriculares de la licenciatura en Psicología UAEM y UAQ.

No obstante la gran variedad de escuelas y facultades que imparten la licenciatura en psicología, así como una diversificación en los planes de estudio, un análisis de los mismos muestra que el contenido de muchos de ellos es bastante similar, aunque su denominación sea distinta (Rivera y Urbina, 1989); tal es el caso de las Facultades de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Ambas Facultades fueron similares en algunos aspectos curriculares según el estudio realizado por López, Parra y Guadarrama durante 1980, del cual se rescata lo siguiente:

- 1) La licenciatura en psicología de la UAQ se formó en 1967 y en la UAEM fue en 1973.
- 2) El sistema de calendario en ambas Facultades fue semestral.
- 3) La duración de la licenciatura en ambas Facultades fue de 48 meses equivalentes a 9 semestres lectivos.
- 4) El sistema académico en ambas Facultades fue tradicional.
- 5) Ambas Facultades cuentan con áreas de semi-especialidad: clínica, educativa, laboral y social.

Actualmente, estas características curriculares casi todas son vigentes, salvo que sus planes de estudios han sufrido modificaciones como es el caso de la UAQ, la cual lo realizó durante 1982 y 1991; en UAEM, se ha implementado un nuevo plan de estudios a partir de 1992, lo cual modificó también la duración de la carrera a 60 meses equivalente a diez semestres (Gama, 1998).

El plan de estudio de la UAQ, incluye un área de formación básica que abarca del primer al cuarto semestre y posteriormente se derivan las áreas de semi-especialización: psicología clínica, psicología del trabajo, psicología educativa y psicología social (Anexo 1).

El plan de estudios de la UAEM presenta una área de formación básica del primer al tercer semestre y a partir del cuarto se incluyen materias correspondientes a las áreas de semi-especialización igual que en la UAQ (Anexo 2).

Las dos Facultades cuentan con estudios de posgrado: La UAEM cuenta con maestría en Docencia e Investigación de la Educación Superior, maestría en Psicología Clínica, maestría en Estudios de la Familia, especialidad en Orientación Educativa, especialidad en Administración de Recursos Humanos y especialidad en Educación Especial y Problemas de Aprendizaje; La UAQ ofrece maestría en

Psicología Clínica, maestría en Psicología Educativa, maestría en Psicología del Trabajo, maestría en Ciencias de la Educación y especialidad en Psicología de la Infancia y Aprendizajes Escolares.

### 1.6 Personal Docente en ambas Facultades.

Respecto a la planta docente, puede afirmarse que su gran incremento se debió a la necesidad de atender el desmesurado crecimiento de la demanda estudiantil. El periodo importante de contratación de docentes coincidió en los años del "boom" petrolero. Actualmente, en los tiempos de crisis, la contratación se ha estancado y disminuido ligeramente. Casi en todas las instituciones de educación superior pugnan porque haya mejoras tanto salariales como de mayor número de plazas. Cabe destacar que al inicio de cada administración la planta docente crece.

Por otra parte la planta docente a finales de los 80's en las escuelas de psicología se integra en su mayoría por profesores cuya experiencia o preparación académica resulta insuficiente, situación que se ha generado como consecuencia del incremento acelerado en el número de instituciones en las que se imparte la carrera, y del poco interés de la mayoría de las escuelas en su misión de comprobar y promover la calidad de sus docentes. Producto de la situación descrita es, sin lugar a dudas, la existencia de un marcado desequilibrio entre la calidad y eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje de una institución a otra (Cabrera, 1983).

Con respecto a la preparación del profesorado, juzgar únicamente por el grado académico no garantiza que sea apropiado, sin embargo constituye un indicador útil a falta de datos más relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje como serían: el desempeño docente, actualización y responsabilidad, entre otros. Sería ideal contar con profesores con estudios de posgrado.

El personal docente en ambas Facultades ha crecido a la par que la matrícula escolar, muy poco pero constante durante los últimos años, tal vez corresponde a menos de un 10% de un año a otro .

Por ejemplo: en 1996 se contrató a 88 profesores y para 1997 fueron 92 en la Facultad de Ciencias de Conducta de la UAEM ; en la Facultad de Psicología de la UAQ en 1996 se emplearon 107 académicos y para 1997 fueron 130.

Personal Docente en Ambas Facultades

| FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA UAEM |                 |              |            |       |
|--|-----------------|--------------|------------|-------|
| AÑO                                      | NOMBRAMIENTO    |              |            | TOTAL |
|  | TIEMPO COMPLETO | MEDIO TIEMPO | ASIGNATURA |       |
| 1996                                     | 21              | 1            | 66         | 88    |
| 1997                                     | 16              | 2            | 74         | 92    |
| FACULTAD DE PSICOLOGIA UAQ               |                 |              |            |       |
| AÑO                                      | NOMBRAMIENTO    |              |            | TOTAL |
|  | TIEMPO COMPLETO | MEDIO TIEMPO | ASIGNATURA |       |
| 1996                                     | 22              |              | 85         | 107   |
| 1997                                     | 25              |              | 105        | 130   |

En el año de 1997 se contaba con 92 profesores en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM ; 16 tenían nombramiento de tiempo completo, 2 de medio tiempo y 74 profesores contratados por horas. En este mismo año, la Facultad de Psicología de la UAQ contrató a 25 profesores de tiempo completo y 105 catedráticos por horas o asignatura.

Cabe aclarar que en esta última Facultad no hay ni ha habido profesores contratados por medios tiempos; son de tiempo completo o son por horas de ahí que aparentemente cuente con más personal docente la UAQ (130) que la UAEM (92).

Referente al grado académico mostrado por los profesores en ambas Facultades durante el período 1996- 1997, se observó un descenso en el número de académicos que tienen solo la licenciatura y se incrementó el personal con especialidad, maestría y doctorado.



Personal docente por nivel de estudios en ambas universidades

| FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA UAEM |                   |              |          |           |       |
|--|-------------------|--------------|----------|-----------|-------|
| AÑO                                      | NIVEL DE ESTUDIOS |              |          |           | TOTAL |
|  | LICENCIATURA      | ESPECIALIDAD | MAESTRIA | DOCTORADO |       |
| 1996                                     | 73                | 6            | 7        | 2         | 88    |
| 1997                                     | 46                | 12           | 33       | 1         | 92    |
| FACULTAD DE PSICOLOGIA UAQ               |                   |              |          |           |       |
| AÑO                                      | NIVEL DE ESTUDIOS |              |          |           | TOTAL |
|  | LICENCIATURA      | ESPECIALIDAD | MAESTRIA | DOCTORADO |       |
| 1996                                     | 91                | 2            | 12       | 2         | 107   |
| 1997                                     | 72                | 10           | 39       | 9         | 130   |

**1.7 Políticas institucionales hacia los docentes en ambas Facultades.**

En la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM, ante la imposibilidad de un incremento salarial que satisfaga las necesidades del personal docente, se ha implementado como alternativa el PROGRAMA DE CARRERA DOCENTE, la cual ha venido a reafirmar la cultura de evaluación del trabajo docente; el programa califica rubros de formación académica y eficiencia (Ponce, 1998).

La Facultad de Psicología de la UAQ participa en el PROGRAMA PARA EL MEJORAMIENTO DEL PERSONAL ACADEMICO (PROMEP) a desarrollarse en todas las Facultades y escuelas de esta universidad. Este programa abarcó la sistematización de información sobre evolución de la matrícula, estadística de ingreso y egreso, diagnóstico del profesorado considerando nivel de estudios, línea de investigación a la que se dedica y proyectos a ser desarrollados; la finalidad es una retribución salarial a los docentes que ingresen al programa (Zepeda, 1998).

También se propuso el proyecto "Programa de Especialidad en Docencia Universitaria" a las autoridades de la rectoría de esta universidad como un programa para la formación de profesores de educación superior, este proyecto hasta la fecha, se encuentra aún en dictamen en dicha instancia universitaria.

## 1.8 Programas de actualización docente en ambas Facultades.

La actualización docente en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM se ha centrado tradicionalmente en programas intersemestrales más o menos generales relacionados con la currícula (Gama, 1998).

Ahora bien, en la Facultad de Psicología de la UAQ , se trabaja por colegios que conforman e integran el área de psicología clínica, social, educativa y del trabajo. Se entiende por trabajo colegiado la reunión de un grupo de maestros organizados por asignatura y eje de formación buscando explicitar su planeación académica, por ejemplo, la secuencia del manejo bibliográfico, planeación de prácticas curriculares, producción de documentos en torno a los problemas que en la enseñanza de esta asignatura se presentan. Cada grupo es coordinado por el docente de mayor formación en el contenido a ser trabajado.

## EL DOCENTE UNIVERSITARIO

## 2.1 Definición del Docente Universitario.

Sin lugar a dudas, formar psicólogos capaces y hacerlo de manera eficiente y sin contrariar las posiciones, mayores o menores de las diversas aproximaciones, resulta sin duda alguna, un objetivo mucho más difícil para los catedráticos de una universidad; es por ello que tratar de garantizar el ejercicio docente es primordial en este tipo de escenarios.

Un catedrático universitario necesita poseer, más que el conocimiento exhaustivo de una determinada especialidad, una peculiar capacidad de síntesis para poner ante el alumno el panorama completo de una disciplina (Diccionario, 1964).

Sorenson (1971) indica que todos los docentes, cualquiera que sea el nivel en que ejerzan, deberían ser competentes en las asignaturas que enseñan. No es posible enseñar lo que no se sabe, ni hacerlo con entusiasmo si no se ha profundizado lo suficiente en ese campo del saber como para sentirse seguro e interesado en su materia.

Ahora bien, Navarro (1984) plantea que independientemente de su tipo de nombramiento, un profesor puede ser definido como un profesional de la enseñanza; si tiene conocimientos de la disciplina que imparte y capacidad pedagógica en vertical para transmitirla; si realiza en la Institución o fuera de ella labores de investigación o práctica profesional y si cumple responsablemente con sus obligaciones de enseñanza y atención a los alumnos.

También, la Universidad Autónoma de Querétaro define que son funciones del personal académico, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, impartir la educación, realizar investigaciones y estudios; desarrollar actividades conducentes a la difusión de la cultura y extensión de servicios, y de participar en la organización, administración y la dirección de las actividades mencionadas (*La Gaceta*, 1999).

Resumiendo, funciones como la de informar, orientar, organizar, supervisar e investigar son próximas o análogas a las que todo docente desempeña, no importando el grado, nivel o modalidad escolar de que se trate (Caballero, 1992a).

## 2.2 Factores Asociados a la Función Docente.

Actualmente, se va extendiendo el interés dentro de la investigación pedagógica por conocer objetivamente la cantidad de variables que se amalgaman en la función docente. Esto a su vez aumenta la capacidad docente y que se permita conocer su eficiencia, que alude a la forma en que los recursos se emplean en el proceso y a la eficacia, definida ésta; como el grado en que una institución logra los objetivos (De Weert, 1990).

Algunos factores que parecen estar relacionados con la eficiencia didáctica son la inteligencia, el conocimiento de la materia, el criterio profesional y la habilidad para expresarse (Van Wagemen, 1992), entre otros. Por otra parte, es claro que los "buenos" maestros de diferentes grados y diferentes asignaturas aún variarán considerablemente en sus características personales y sociales y en varios aspectos de su conducta de enseñantes (Torres, 1992).

Desde el punto de vista de Caballero (1992 b) habría un panorama más amplio y dividido en dos grupos de variables: externas e internas. Las variables externas estarían centradas en variables sociales tales como normas, creencias y valores directa e indirectamente inmersos en la función docente. Dentro de las variables internas identifica a los aspectos personales que caracterizan al profesor y que afectan más directamente la función que desempeña, las cuales se describen a continuación:

**La variable psicológica** está referida a aspectos como la personalidad del profesor, sus actitudes hacia sí mismo, hacia la docencia, hacia sus alumnos, sus intereses y motivaciones se conjugan en esta variable.

**Variable intelectual**, se refiere a la capacidad y al desarrollo intelectual del profesor y la asociación con el manejo y articulación del cuerpo de conocimiento que el profesor pone en juego en su desempeño profesional.

**Variable cultural**, es la que define los hábitos, valores, tradiciones y costumbres específicas que un docente ha incorporado en su trayectoria personal y que refleja en su hacer cotidiano en la escuela.

**La variable económica.** Es un apartado en el que se busca situar la posición económica del docente, ya que diversos estudios muestran que este factor influye en la actitud del profesor hacia su profesión y hacia los estudiantes.

**La variable institucional** hace referencia a la filosofía de la institución escolar en la que el profesor labora, las políticas de actualización, permanencia y promoción en el empleo, las condiciones y recursos que la institución proporciona al docente para el desempeño de sus tareas.

La variable pedagógica incluye los conocimientos, técnicas y habilidades pedagógicas que el profesor utiliza en la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

### 2.3 Evaluación de la Función Docente y sus Fines.

Los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior, presentan grandes retos, sobre todo aquellos que tienen que ver con la evaluación de la docencia universitaria. El marco en donde cobran vida estos retos está constituido por la gran variedad de concepciones de la autonomía, la libertad de cátedra y los usos y costumbres prevalecientes en las instituciones de educación superior.

Al parecer son diversas características las que conforman propiamente dicha función, y si hablamos de evaluación, entendida esta última como "el grado de aptitud, conveniencia, utilidad, eficacia o fuerza de las cosas para producir sus efectos o satisfacer necesidades" (García, 1979), también hay diferentes perspectivas para realizarlo, debido a la ausencia de una concepción que integre el conjunto de habilidades, así como la gama de conocimientos técnicos, pedagógicos y científicos que un docente debe poseer (Caballero, 1992 c).

Por otra parte, las evaluaciones deberían cumplir principios básicos: útil, factible, ética y exacta (citado en Abaroa y García, 1995).

1) Util, porque la evaluación debe ser informativa y oportuna, contribuyendo a identificar, examinar e informar acerca de virtudes y defectos de actividades, programas, procesos y/o productos, personas, entre otros Y aportar soluciones para mejorarlos.

2) Factible, ya que los procedimientos de evaluación deberían ser apropiados, políticamente viables y relativamente fácil de implementarse.

3) Los procedimientos de evaluación deben ser éticos e imparciales (justos) para las partes implicadas, incluyendo a los estudiantes y docentes implicados.

4) La evaluación debe revelar y comunicar técnicamente la información adecuada acerca de las características de la escuela, programa o educador, sujetos a examen que determinen su mérito y valor educativo.

Abaroa y García (1995), definen la evaluación docente como "una actividad planeada, continua e integrada al proceso educativo de identificación, resolución y tratamiento de información válida y confiable de aspectos relativos a la actividad docente a efecto de contribuir y apoyar a los usuarios a conocer y comprender la valía y mérito de su desempeño o eficacia de acuerdo a ciertos criterios, a fin de tomar las decisiones pertinentes y oportunas para suministrar retroalimentación y procedimientos para el mejoramiento y perfeccionamiento de su quehacer".

Rueda y Canales (1997) consideran a la evaluación como un conjunto de acciones sistemáticas que tienden a lograr un conocimiento sobre la realización de una actividad, en este caso la docencia, para su comparación con un conjunto de criterios previamente determinados y cuyo propósito principal es su mejoramiento. Desde esta perspectiva la evaluación, así concebida, se ubica en lo que se denomina como evaluación formativa.

Por ejemplo, para Morris y Wilder (1981), la evaluación de la docencia involucra diversos factores, como relaciones y comunicación con los estudiantes, la preparación y organización de sus clases, la efectividad de la enseñanza y aspectos generales como puntualidad, presencia física y relaciones con otros colegas.

El objetivo de un sistema de evaluación tendría diversos fines: ayudar al docente a perfeccionarse a sí mismo (Sorenson,1971), sugerir criterios y procedimientos para seleccionar, promover o capacitar personal docente en instituciones educativas (Martínez y Sánchez,1981), retroalimentar las acciones de docencia para la planeación institucional (Arias, 1984), entre otros.

Por otra parte existen elementos que contribuyen a la dificultad de la tarea de evaluar la calidad docente:

- a) la escasa tradición de valorar la actividad docente, sobre todo si se compara con lo hecho en la evaluación de la investigación;
- b) la falta de consenso en cuanto a las funciones asignadas a dicha actividad, que refleja la imposibilidad de ponerse de acuerdo al contestar a la pregunta ¿qué es ser buen maestro?;
- c) la gran variedad de prácticas de enseñanza y contextos disciplinarios;
- d) la dificultad de precisar el propósito principal de evaluar la docencia, que debate entre el control administrativo y el mejoramiento de la actividad;
- e) la definición de los medios y los mecanismos de realización de la evaluación;
- f) el conocimiento y uso de los resultados de estos procesos ( Rueda y Canales, 1997).

## **2.4 Estrategias Empleadas para Evaluar la Actividad y Desempeño Docente**

Básicamente se aprecian varias formas de aproximarse a la medición del ejercicio y práctica de los docentes encontrados en la revisión de las diversas investigaciones que tratan al respecto:

En algunos estudios se observa el empleo de medidas directas, ya sea mediante el uso de métodos de observación directa orientadas primordialmente hacia la descripción y comprensión de la conducta tal como ocurre cotidianamente en el salón de clase; ejemplo de ello son los registros de observación, listas cotejables, la etnografía, entre otros.

Sin embargo, en las revisiones efectuadas a este tipo de investigaciones, generalmente carecen o no mencionan algún índice de confiabilidad y validez que permitan valorar la objetividad de sus resultados.

En segundo término, se encontró aquellos estudios que utilizan medidas indirectas o inferenciales, como el uso de entrevistas, cuestionarios, test y escalas.

En algunos casos, se menciona como se obtuvieron la confiabilidad y validez de sus resultados como Arias (1984), Martínez y Sánchez (1981), Ortega (1984) y Girón, Urbina y Jurado (1989), que es finalmente el punto donde se centró este trabajo de tesis.

## 2.5 Estudios Sobre Evaluación Docente

Ochoa y Valenzuela (1980) elaboraron una lista de comprobación para detectar las características psicopedagógicas de un grupo docente con reactivos que pudieran evaluarse y valorarse con el simple hecho de asistir a un salón de clases. Los resultados más significativos fueron los siguientes:

a) Los resultados registrados entre 85% y 100% de las características señaladas en la lista de comprobación son :

- mantiene el tema principal,
- realiza evaluaciones periódicas,
- utiliza técnicas de evaluación,
- sostiene relaciones humanas favorables con sus alumnos,
- muestra imparcialidad y tolerancia.

b) Los reactivos entre 75% y 85% fueron:

responde a las preguntas de los alumnos con conocimiento de causa,

- utiliza métodos didácticos,
- responde oportunamente a las preguntas de los alumnos,
- posee conocimientos amplios y actualizados sobre la materia que imparte,
- capta puntos de vista diferentes a los que él sostiene,
- comunica sus propias ideas, juicios, puntos de vista y opiniones.



En la Universidad Autónoma de Querétaro, Ibarra (1998) se interesó por investigar las cualidades que ejemplifican al "buen profesor", los cuales obtuvieron el calificativo por acuerdo de los estudiantes. Tomó como muestra cuatro profesores de cuatro Facultades: Química, Derecho, Contabilidad y Psicología. Su trabajo lo respaldó mediante la etnografía, es decir, acudía a observar las clases de estos profesores. Los resultados los ejemplifica de la siguiente manera:

- El "buen maestro" expresaba conceptos con precisión y mostraba su significado y uso con teorías.
- Invitaba a sus alumnos a exteriorizar sus dudas y utilizó otras estrategias para ilustrarlos.
- El "buen maestro" es tolerante cuando sus alumnos transgreden las normas en clase, es decir, cuando el ruido y las acciones obstaculizan demasiado; intervino para regular el "tráfico social" en beneficio de la clase.
- Trató de enseñar conciliando lo irreconciliable, las diferentes velocidades para procesar la información de sus oyentes.
- El respeto del buen maestro al tiempo ajeno, lo obliga a ser bastante puntual en sus horas de entrada y salida de clases, es inusual que llegue tarde o salga temprano. También tiene la plasticidad de jugar con el recurso del tiempo; por ejemplo, posponer exámenes o repetir clase a pesar de "no avanzar en el programa".
- Recomienda escuchar el reclamo de los estudiantes y mostrar sentido del humor, pues esto no es algo que estorbe ni tampoco algo que se enseñe en cursos de formación de profesores, pero facilita la interacción con los estudiantes.

Navarro Islas (1984), diseñó un instrumento tomando en cuenta un modelo general de enseñanza que apuntaba hacia los siguientes elementos: el diagnóstico, objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, formas de evaluación, apreciación del profesor, de los compañeros y auto apreciación del alumno. Evaluó un curso a partir de las apreciaciones de los estudiantes acreditados y no acreditados en las materias de Matemáticas I y II de nivel medio superior. Los resultados mostraron que sí es significativa la diferencia de opinión con relación a las siguientes variables:

- la forma de organización de la clase fuera percibida como adecuada,
- la claridad del plan de trabajo,
- el interés en los temas o unidades,
- la opinión sobre la participación del profesor

Arias (1984), en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México, desarrolló un inventario de comportamientos docentes con diez factores a evaluar:

- dinamismo en clase,
- preparación del tema,
- criterios para calificar,
- puntualidad y asistencia,
- respeto a los alumnos,
- dominio de la materia,
- motivación al estudiante,
- carácter,
- enfoque a la profesión,
- cumplimiento del programa.

Sus resultados muestran que la mayor distinción entre los grupos de "profesor regular" y "profesor bueno", es el factor de "motivación al alumno", y en el que menos se diferencian es el denominado "criterios para calificar". Sin embargo, la elaboración del instrumento final fue producto de dos revisiones efectuadas anteriormente además de la colaboración de los profesores, lo cual le permitió depurar los reactivos.

Martínez y Sánchez (1981), realizaron una investigación en la Facultad de Psicología (UNAM), teniendo como propósito analizar los criterios y procedimientos de eficiencia docente; además, averiguar la importancia que conceden grupos de usuarios y expertos a las estrategias y aspectos de eficiencia especializadas en educación superior.

Los resultados del estudio muestran, en general, el grado de acuerdo en los juicios de cinco poblaciones, sobre la importancia de diferentes estrategias e indicadores de eficacia docente. Se encontró que de los 33 reactivos de la encuesta, solo siete reactivos consistentemente obtuvieron los porcentajes de prioridad más altos y seis reactivos los porcentajes más bajos.

Los autores encontraron que los aspectos sobre preparación del curso y las estrategias de exposición de clase obtuvieron los porcentajes más altos y que los grupos de menos experiencia se aglutinaron en los puntajes más altos con relación al grupo de profesores con mayor experiencia. En cambio, los aspectos sobre estilo de exposición en clase se consideran relativamente irrelevantes o de escasa importancia como promotores de rendimiento de alumnos del nivel universitario.

Recientemente Rueda y Canales (1997) propusieron un instrumento para explorar la opinión de los profesores sobre las dimensiones a considerar en la evaluación de la docencia universitaria. Se pretende consultar a los profesores sobre los aspectos o dimensiones que pueden considerarse en la evaluación y los medios y las instancias que deberían conducir dichos procesos. Su propuesta es básicamente una guía, la cual no ha sido aplicada a la población docente, ya que forma parte de un proyecto institucional con varias instancias universitarias. La guía fue elaborada a través de la revisión de 27 propuestas de dimensiones a ser consideradas en la evaluación de la docencia en educación superior, producto de la revisión de textos y literatura tanto anglosajona como hispana entre los años 1984-1994.

El apartado que constituye la parte sustantiva del ejercicio y práctica docente, por su extensión, está subdividido en cuatro partes a explorarse en esta guía:

a) Dimensiones que expresan el "ambiente de aprendizaje" que se crea en el aula, por ejemplo, las actitudes de y hacia los alumnos, el clima afectivo y de apoyo, el cumplimiento de obligaciones, etcétera.

b) Dimensiones que reflejan las "estrategias de exposición y conducción de clase" del docente, por ejemplo, la manera y profundidad con la que aborda los temas o sus destrezas y habilidades para explicar y expresarse.

c) Dimensión sobre "estrategias instruccionales formativas", en las que se agrupan las dimensiones en torno a las acciones o características del profesor para impartir su clase, como el dominio del contenido, la pertinencia y adecuación de su método de enseñanza, su forma de evaluación o el conocimiento que tiene de los estudiantes, etcétera. Por último,

d) Dimensión correspondiente al "método de trabajo" que adopta el profesor y que se refiere, básicamente, a los aspectos formales del cumplimiento de su trabajo, como su puntualidad y asistencia, la infraestructura que utiliza para realizar su labor, la presentación del programa de la materia o las formas de evaluación.

Por otro lado, en la Universidad de Guadalajara (1996) se inició una investigación que pretende ampliar e historiar el análisis de las prácticas universitarias, integrando reflexiones acerca de diversos determinantes que constituyen la cultura académica, tales como la historia de la institución, el prestigio social de cada profesión y el entrecruce con las trayectorias de maestros, así como el análisis curricular. En lo referente al capital cultural de los profesores, considera las trayectorias, profesiones de origen, tipo de relación con los contenidos académicos, relación con los estudiantes. Para abordar estos puntos se emplearon las siguientes estrategias metodológicas:

1) Análisis del quehacer docente. A través de la metodología etnográfica, utilizando la técnica de la observación exhaustiva en diversos grupos de clase a lo largo de un semestre académico, a fin de recuperar prácticas cotidianas, se contó con un total de 32 registros de clase, con una duración de 120 minutos de observación cada uno.

2) Trayectorias personales. Mediante entrevistas a maestros representativos de la academia institucional, se procuró cubrir todas las líneas que conformaban, hasta el año 1994, el currículum vigente. Se entrevistaron a 14 profesores con una duración aproximada de entre una y dos horas.

La actividad académica implica, para quienes la realizan, no precisamente una práctica profesional reconocida; la docencia adquiere otro matiz más cercano a una actividad concreta con una jerarquía profesional diferente. Se establece así una jerarquía profesional en la que la docencia queda ubicada en los niveles más bajos de la escala de valoración entre los que conforman el gremio. La práctica magisterial llega a ser definida, en muchos casos, como una actividad circunstancial, azarosa, a la que se llega sin aspiraciones o definición previa (Romo, 1996).

## 2.6 Experiencias de la Evaluación Docente en la Facultad de Psicología, UNAM.

Las experiencias sobre evaluación del desempeño docente que se han generado en la Facultad de Psicología tiene como característica la opinión estudiantil.

Argumentos en contra y a favor sobre el empleo de la opinión estudiantil de quienes han analizado este tipo de estudios (Marsh, Fleiner y Thomas, 1975) son los siguientes, entre otras:

La opinión estudiantil no toma en consideración la influencia potencial de factores ajenos al profesor, como puede ser el sexo de los alumnos, la composición del grupo o el tipo de curso (Ortega, 1984).

Se arguye que la opinión del estudiante es válida y confiable (Aleamoni, 1981), pues los estudiantes son los observadores más frecuentes; son ellos quienes aclaran la conducta de los maestros a largo plazo, especialmente, cuando esos comportamientos no resultan evidentes para otros observadores (Sund y Picard, 1976).

Ahora bien, los primeros estudios generados mediante la opinión estudiantil y la evaluación del trabajo docente, tienen sus inicios en la Facultad de psicología (UNAM), debido a que es tomada como una acción institucional. La opinión de los estudiantes empezó a solicitarse en el año 1980-1981, cuando la Unidad de Planeación aplicó un cuestionario en los grupos de profesores que voluntariamente lo aceptaron. Esta evaluación se reinició en el Departamento de Psicología General Experimental, en virtud de que se consideraba un paso inicial importante para la programación de acciones de superación de la docencia (Ortega, 1984).

Esta investigación utilizó un instrumento elaborado con el fin de conocer la opinión de los estudiantes acerca de los profesores y materias, y el de retroalimentar al profesor y a los coordinadores de materias acerca del nivel y la calidad de la enseñanza impartida. Este instrumento evaluó el desempeño del instructor en cuanto a: capacidad académica, exposición-asesorías, manejo didáctico y características del profesor.

El instrumento tuvo 3 versiones, siendo la última el producto de las depuraciones de los reactivos que tuvieron una baja variabilidad; así la última versión se estructuró con 38 reactivos en áreas como: cumplimiento, calidad de exposición, capacidad académica, método de trabajo, sistemas de evaluación, bibliografía del curso, programa de la materia y relaciones externas de la materia.

Los resultados obtenidos apuntaban que el análisis de confiabilidad y validez de la tercera versión del instrumento ofrece una buena consistencia interna en sus reactivos y que las áreas de contenido que la conforman, tenían una adecuada relación con la escala total, lo que confirma la validez de contenido del instrumento (Ortega, 1989).

Ahora bien, la evaluación docente siguió realizándose en la Unidad de Planeación de dicha Facultad a partir del segundo semestre de 1985. El objetivo de la evaluación del desempeño docente y de las asignaturas con base en la opinión estudiantil es orientar los ajustes requeridos en los cursos y sobre el desempeño docente (Girón y Urbina, 1990).

Durante los semestres lectivos de 1985 y 1986 se aplicó un instrumento de evaluación docente con 35 reactivos, 21 de ellos referidos al profesor y los 14 restantes al curso. Cada reactivo presentaba cinco opciones de respuestas, que van de un extremo o polo negativo a uno positivo. Sin embargo, para la evaluación del año lectivo de 1988, se elaboró un segundo cuestionario producto de un análisis de reactivos que incluyó tanto los del instrumento previo como otros sugeridos por investigaciones afines. Se conservaron aquellos factores con un puntaje alpha mayor a .40. Esta versión se integró con 25 reactivos producto de dicho análisis y fue aplicado a partir del semestre 88-1.

Los resultados obtenidos de esta aplicación concluyen que las calificaciones generales sobre el profesor y el curso, constituyen la concentración de todos los aspectos; además, obtuvieron los puntajes más elevados en el análisis de reactivos, es decir, pueden considerarse como buenos indicadores de los resultados de todo el cuestionario.

Resulta notoria la alta relación existente entre la valoración que se da sobre los profesores y la que se asigna al curso mismo. Considerando que deben existir amplias diferencias entre los profesores de una asignatura en la forma de impartir las clases, de evaluar el aprovechamiento y, en general, de relacionarse con el grupo, la inclinación es a creer que las características del curso se arrastran, de alguna manera, e influyen en la evaluación de los profesores (Girón, Urbina y Jurado, 1989).

Para el semestre 94-1 la Unidad de Planeación decide cambiar de instrumento y utiliza para este propósito el Cuestionario de Actividades Docentes (CAD), el cual originalmente fue creado para evaluar la actividad docente en el bachillerato de la UNAM por Sánchez y Martínez (1993). Sin embargo, para la aplicación de este instrumento en la Facultad de Psicología se tuvieron que realizar modificaciones, adecuando el cuestionario a las necesidades propias de la institución, incluyendo aspectos relacionados con el ejercicio profesional del psicólogo y la relación teoría-práctica. La versión inicial del instrumento estaba compuesta por 35 reactivos, la cual fue aplicada durante los semestres 94-1 al 95-1 con alumnos de primero a noveno semestre. Con los datos obtenidos de estas evaluaciones el instrumento se sometió a un proceso de validación y confiabilidad, donde el análisis factorial aplicado arrojó cinco factores, de los cuales se eliminaron dos debido a la baja confiabilidad obtenida con los coeficientes alfa de Cronbach. Asimismo algunos reactivos se modificaron en su redacción, conservando siempre la idea original del contenido. Esto permitió una segunda versión, la cual quedó conformada con 21 reactivos, aplicándose en los semestres 95-2 y 96-1, en ese momento se hizo nuevamente una revisión metodológica del instrumento encontrando que dos reactivos no tenían claridad en la idea, por lo cual se decidió eliminarlos quedando finalmente un instrumento de 19 reactivos con 3 factores:

- Cumplimiento docente institucional
- Relación clase-ejercicio profesional.
- Procedimientos para evaluar el aprendizaje (Echeveste, 1997).

Ahora bien, en el semestre 96-2 se amplía la evaluación del desempeño docente hacia las prácticas impartidas en los laboratorios de los semestres básicos de la licenciatura. Por tal motivo, se diseñó un instrumento contemplando, también, aspectos relacionados con los recursos materiales y la infraestructura de los laboratorios (Echeveste, 1997).

### 3.1 Confiabilidad

La confiabilidad de un instrumento de medida tiene relación con la consistencia de los resultados que éste aporta, es decir, un instrumento será confiable si en repetidas mediciones del sujeto u objeto el resultado obtenido es el mismo.

Se define confiabilidad como consistencia o estabilidad de una medida. Hablando con mayor precisión, confiabilidad es el grado en que una serie de medidas está libre de varianza de error al azar.

La confiabilidad de un instrumento de medida indica el grado en que las diferencias observadas en los resultados obtenidos por los individuos reflejan las diferencias reales en cuanto al rasgo medido y no a las diferencias ocasionadas por otros factores.

Algunos sinónimos de confiabilidad son: seguridad, estabilidad, congruencia, predecibilidad o exactitud (Kerlinger, 1975).

### 3.2 Definición de Confiabilidad en Términos Estadísticos

El interés por la confiabilidad obedece a la necesidad de tener certeza en la medición.

La confiabilidad se define por decirlo así, por medio del error: cuanto mayor sea el error, menor será la confiabilidad y viceversa.

La confiabilidad es la proporción entre la varianza "verdadera" y la varianza total obtenida a partir de los datos aportados por el instrumento de medición.

Confiabilidad es la proporción entre la varianza de error y la varianza total obtenida por un instrumento de medición, la cual se resta a 1.00, índice que denota una confiabilidad perfecta.

### 3.3 Métodos para Obtener la Confiabilidad

Se puede obtener la confiabilidad de cualquier instrumento mediante los siguientes métodos (Pick y López, 1985):

- 1) **Confiabilidad Test-Retest.** Consiste en la aplicación de un mismo instrumento a los sujetos en dos ocasiones y posteriormente, se ve el grado de correlación que existe entre las dos aplicaciones.

2) **Confiabilidad de Formas Paralelas o Alternas.** Para comprobar la confiabilidad se aplica el instrumento una vez, y para la segunda aplicación, en vez de usar el mismo instrumento, se utiliza otra forma similar derivada del mismo universo de reactivos. Se toman los resultados obtenidos de ambas aplicaciones y se correlacionan los resultados entre sí.

3) **Confiabilidad Por Mitades.** Sólo se necesita una aplicación del instrumento y los resultados se dividen en dos mitades comparativas; así cada individuo le corresponden dos calificaciones después de una sola aplicación del instrumento. La confiabilidad se obtiene mediante la correlación de esas dos calificaciones.

4) **Confiabilidad por medio del Coeficiente Alpha de Cronbach.** Este tipo de confiabilidad requiere de una sola aplicación del instrumento, y se basa en la medición de la consistencia de la respuesta del sujeto con respecto a los ítems del instrumento.

### **3.4 La Confiabilidad de un Instrumento por su Consistencia Interna.**

La confiabilidad de un instrumento por su consistencia interna se puede obtener por la medida de homogeneidad o por los índices de consistencia.

Las medidas de la homogeneidad son índices de la consistencia interna de una prueba; indican el grado en que los reactivos de la prueba se intercorrelacionan. Son medidas de homogeneidad: Coeficiente Alpha, Formulas de Kuder-Richardson y Análisis Factorial, entre otros.

Los índices de confiabilidad se enfocan en la correlación entre calificaciones obtenidas de ellas, es decir, correlación entre ellas. Se puede obtener mediante el análisis de varianza (Confiabilidad de Hoyt).

En el análisis de varianza se prorratea la varianza total en un conjunto de calificaciones de pruebas sobre tres fuentes: diferencias entre las personas, diferencias entre los reactivos y las diferencias debidas a la interacción entre las personas y los reactivos.

Resumiendo, una prueba psicológica será más homogénea cuando la correlación promedio inter-reactivos es alta. En este sentido, la homogeneidad se encuentra entre la confiabilidad y la validez.



### 3.5 Recomendaciones Para Incrementar la Confiabilidad.

Se puede mejorar la confiabilidad de un instrumento mediante las siguientes indicaciones:

- 1) Escribir sin ambigüedades los reactivos del instrumento.
- 2) Agregar más reactivos de igual clase y calidad al instrumento.
- 3) Indicar instrucciones claras en lenguaje cotidiano pero entendible por los usuarios que contestaran el instrumento (Kerlinger, 1975).

### 3.6 Validez

La validez de un instrumento se define como el grado en que la calificación o resultado del instrumento realmente refleja lo que se esta midiendo (Pick y López, 1979)

La validez es el grado en que una prueba mide el atributo o característica para lo cual fue elaborada.

Por consiguiente la validez por lo general es cuestión de grado más que de una propiedad de todo o nada, y la validación es un proceso interminable.

La mayoría de las medidas psicológicas necesitan ser evaluadas y re-evaluadas de manera constante para ver si se comportan como deberían. En sentido estricto, se valida el USO para el que se destina un instrumento de medición más que el instrumento en sí (Nunnally y Bernstein, 1995).

### 3.7 Tipos de Validez.

Básicamente se habla de tres tipos de validez , las cuales son : Contenido, Criterio y de Constructo.

**Validez de Contenido.** Se refiere al contenido del instrumento, la cual se logra cuando el test mide una muestra representativa de la conducta y todas las formas bajo las cuales se puede presentar (Pick , et al, 1979). Este tipo de validez es la representatividad o adecuación muestral del contenido del instrumento de medición, de ahí que es esencialmente un juicio (Kerlinger, 1975).

**Validez de Criterio.** Informa sobre la eficacia de un test para predecir la conducta del individuo en situaciones específicas, para lo cual, se compara la actuación en el test con un criterio que consiste en una medida directa e independiente de lo que está destinado a medir el test.

También, se puede validar con otros instrumentos, es decir, los resultados obtenidos se correlacionan con los resultados alcanzados con otros instrumentos que a su vez hayan sido validados de alguna manera con respecto al mismo concepto; esta correlación no debe ser excesivamente alta, puesto que si es así podría indicar que el nuevo instrumento sólo es una réplica del que está usando para validarlo (Pick, et al, 1979).

La mayor dificultad de este tipo de validación reside en el criterio (Kerlinger, 1975).

**Validez de Constructo.** Esto se refiere a la medida en que un instrumento proporciona información sobre el grado en que los individuos poseen un rasgo determinado.

Este tipo de validez procura explicar las diferencias individuales observadas en las puntuaciones de un instrumento de medición.

El punto importante acerca de la validez de construcciones hipotéticas, que la distingue de las demás tipos de validez, es su interés por la teoría, las construcciones teóricas y las investigaciones científicas de carácter empírico que supone la comprobación de las posibles relaciones. De ahí que la comprobación de hipótesis alternativas reviste particular importancia en la validación de construcciones hipotéticas, pues son necesarias la convergencia y la discriminación. La convergencia significa que todos los datos recabados de distintas fuentes y con métodos diferentes revelan que las construcciones tienen significado igual o similar. La discriminación significa que empíricamente se puede distinguir la construcción hipotética de otras similares y que se pueden identificar lo que no guarda relación con ella (Kerlinger, 1975).

La validación del constructo es un asunto obvio en la generalización científica. El objetivo del estudio de los constructos es emplear una o más medidas cuyos resultados se generalicen a una clase más amplia de medidas que legítimamente empleen el mismo nombre (Nunnally, et al , 1995).

Hay tres aspectos importantes para la validación del constructo:

- 1) Especificar el dominio de observables relacionado con el constructo.
- 2) Determinar el grado en que las observables tienden a medir lo mismo, por medio de investigación empírica o análisis estadísticos.
- 3) Realizar estudios subsecuentes y o experimentos de diferencias individuales para determinar el grado en que las supuestas medidas del constructo son consistentes con las mejores conjeturas acerca del constructo (Nunnally, et al, 1995).

Ahora bien, se pueden emplear las siguientes técnicas para efectuar la validez de constructo, entre otras:

- a) Diferencias entre grupos a través de puntajes  $t$  (Student) o análisis de varianza.
- b) Análisis factorial.
- c) Estudios sobre la estructura interna a través de correlacionar cada área con los ítems que contiene.
- d) Estudio sobre la posibilidad de intercambio: a través de aplicar el mismo instrumento en condiciones experimentales distintas (en laboratorio, en el campo, etc) y detectar si existen diferencias significativas en los puntajes.
- e) Estudio sobre el proceso Coeficiente  $r$  de correlación elevado al cuadrado (Naldesticher, 1983).

### 3.8 Definición de Pruebas Estadísticas.

#### La prueba "t" de Student

Esta prueba estadística permite conocer hasta qué punto una diferencia entre dos medias de dos grupos experimentales es mayor de lo que cabe esperarse se deba al azar.

#### Análisis de Varianza.

Esta prueba estadística se emplea cuando se necesita determinar si dos o más grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas y no es producto del azar.

#### Análisis Factorial

Es una técnica estadística para determinar el número mínimo de construcciones (factores) que se necesitan para explicar las intercorrelaciones entre un grupo de variables (Brown, 1980), es decir, es un método que consiste en reducir un gran número de mediciones a un número menor llamado factor, mediante el descubrimiento de aquellas que "van juntas" (las que miden las mismas cosas) y de las relaciones que existen entre estas agrupaciones (Kerlinger, 1975).

Así un análisis factorial proporciona tres tipos importantes de información:

- 1) La cantidad de factores que se necesitan para explicar las intercorrelaciones entre las pruebas.
- 2) Los factores que determinan la ejecución en cada prueba
- 3) La cantidad de varianza en las calificaciones de las pruebas que explican los factores (Brown, 1980).

### 3.9 Planteamiento del Problema

Actualmente es indispensable contemplar aspectos relacionados con la confiabilidad y validez de los instrumentos empleados en cualquier investigación. Se ha visto por ejemplo que las investigaciones revisadas hacen referencia a la confiabilidad y la validez de sus instrumentos de evaluación del trabajo, desempeño o actividad docente. La mayoría de los autores, como Arias (1984), Ortega (1984), Girón (1989), entre otros, fueron depurando sus reactivos, dando como resultado más de una versión de la escala utilizada.

*Es importante resaltar que, a la fecha, existen otras experiencias sobre la evaluación docente en universidades tanto particulares como la realizada en la Universidad Intercontinental (citado en Echeveste, 1997), así como en universidades públicas, tal es el caso de la Universidad de Aguascalientes (citado en Abaroa, et al., 1995); pero no hay un instrumento único válido y confiable que resuma todas las características observables del desempeño docente a nivel universitario.*

Tal parece que cada universidad genera su propio instrumento dependiendo de sus necesidades institucionales, pero también ¿que un "buen profesor" no se desempeña de igual forma en una u otra universidad?. Si nuestra respuesta es positiva, entonces se podría emplear un mismo instrumento, descrito en alguna de las investigaciones antes mencionadas, de evaluación del desempeño docente, y generar con ello un grado más de validez.

Cualquiera de los instrumentos de alguna de las investigaciones antes mencionada, describen las características que de alguna u otra forma exploran aspectos representativos de la gama de actividades de lo que es un profesor universitario, en este caso, se utilizó el de Girón (1989) debido a la depuración exhaustiva que se fue generando evaluación tras evaluación en la Facultad de Psicología de la UNAM. Por consiguiente, si esta escala fue diseñada en estos términos, suponemos que tendrá, al menos, el mismo comportamiento en lo referente a su confiabilidad y validez en dos escenarios universitarios.

Cabe aclarar que para cualquier prueba psicológica dada, todos los tipos de evidencia de validez o cualquiera de ellos puede ser importante y conveniente. A esta posición le siguen dos corolarios importantes: (1) la validez será siempre una situación específica, (2) cualquier prueba tendrá muchos índices de validez.

Por otra parte, aunque se analiza por lo común la validez con relación a la forma final de una prueba, la filosofía básica de la validez desempeña un papel integral en el proceso de construcción de pruebas psicológicas. El conjunto de reactivos potenciales de una prueba se compone de reactivos que miden alguna construcción importante, muestrean algún dominio conductual o de contenido relevante o se supone que pueden predecir los criterios importantes. Los reactivos se seleccionan del conjunto de reactivos potenciales en base a su contenido o a su validez de criterio. Los reactivos que no satisfacen ciertos requisitos dictados por la naturaleza del rasgo medido (por ejemplo, los que reducen la homogeneidad), se eliminan. Así pues, los conceptos y los procedimientos de la validez son un elemento esencial en el proceso de construcción de pruebas (Brown, 1980).

Por tal motivo, el presente estudio tiene la finalidad de obtener la validación de un instrumento del desempeño docente empleando otros escenarios universitarios. *Es decir, realizando un estudio sobre las posibilidades de intercambio: a través de aplicar el mismo instrumento en condiciones experimentales distintas y detectar si existen diferencias significativas en los puntajes* (Nadelsticher, 1983).

Con ello se lograría agotar otra posibilidad de validación, además de ampliar las posibilidades de generalización de este tipo de instrumento para la evaluación del desempeño docente en cualquier universidad, considerando la opinión estudiantil.

Por consiguiente, nuestra pregunta es ¿será válido un mismo instrumento de evaluación del desempeño docente en dos escenarios universitarios diferentes?.

#### 4.1 Planteamiento de Hipótesis

H<sub>0</sub>: A mayor diferencia de opinión de los grupos sobre la evaluación del desempeño docente, menor será el grado de validez del instrumento

H<sub>1</sub>: La opinión de los estudiantes sobre la evaluación del desempeño docente en los grupos es igual en los dos escenarios universitarios (Facultad de Psicología de la UAQ *versus* Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM).

#### 4.2 Definición conceptual de variables.

Se refieren a definiciones de diccionario o de libros especializados, describiendo la esencia o las características reales de un objeto o fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

**Opinión:** Parecer, concepto, manera de pensar: dar su opinión. Concepto que se forma de una cosa (García-Pelayo, 1994).

**Confiabilidad:** Podría entenderse como la congruencia, precisión, objetividad y constancia de una investigación.

a) Congruencia porque las variables y sus indicadores deberán medir la misma cosa.

b) Precisión porque uno mismo deberá reproducir varias veces la investigación y deberá obtener los mismos resultados.

c) Objetividad porque varios experimentadores deberán realizar la misma investigación y llegar a las mismas conclusiones.

d) Constancia porque la forma de medición del objeto no debe alterar los resultados (Nadelsticher, 1983).

**Validez:** se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Responde a la pregunta ¿Está midiendo lo que cree que está midiendo?.

Es decir, la validez interpreta la relación lógica entre definiciones y las construcciones (items, afirmaciones, preguntas, etc.) así como la relación empírica del objeto medido con las hipótesis.

Una investigación puede ser confiable pero no válida, sin embargo, no se puede hacer que una investigación mida lo que pretenda medir sin la precisión. Por tanto, es un requisito para la validez, la confiabilidad (Nadelsticher, 1983).

La validez es un concepto del cual pueden tenerse diferentes tipos de evidencia:

- 1) Evidencia relacionada con el contenido.
- 2) Evidencia relacionada con el criterio.
- 3) Evidencia relacionada con el constructo.

#### **4.3 Definición operacional de variables.**

La evaluación del desempeño docente apartir del instrumento a utilizar, desarrollado por Girón, Urbina y Jurado(1989) y el cual se define mediante las respuestas proporcionadas por los estudiantes de acuerdo a 23 reactivos que conforman el instrumento. Incluyen aspectos como:

- Cumplimiento del profesor
- Calidad de exposición
- Capacidad académica
- Método de trabajo
- Sistema de evaluación
- Bibliografía del curso
- Programa de la materia
- Relaciones externas de la materia

#### **4.4 Sujetos.**

Fueron estudiantes del tercer semestre que se encontraban cursando la asignatura de Psicología del Desarrollo I durante el periodo 95-1 en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). También fueron alumnos del tercer semestre que estaban cursando la asignatura Historia General de la Psicología II del periodo 99-1 en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

#### **4.5 Muestreo.**

Para ambas Facultades se elaboró un listado con las asignaturas correspondientes al tercer semestre así como el nombre del profesor que las imparten; se seleccionó la muestra tomando como criterio que un mismo profesor impartiera una asignatura en al menos dos grupos. Por ejemplo:

Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM - Tercer semestre – Psicología del Desarrollo I (Anexo 1).

Sin embargo, en la Facultad de Psicología de la UAQ, este criterio no fue posible considerarlo, debido a que sólo hay cuatro grupos de tercer semestre en ambos turnos y solo se dio el caso de un profesor que impartía en varios grupos pero diferentes asignaturas, por lo cual se tomó una asignatura, "Historia General de la Psicología II" (Anexo 2) con dos profesores diferentes.

Por consiguiente, la muestra es no probabilística, ya que la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador. La muestra será por expertos (Hernández, *et al.*,1998) ya que se solicita a los estudiantes la opinión del desempeño de un docente en una asignatura.

#### 4.6 Diseño de investigación.

Se recurrirá a una investigación no experimental o *expost-facto*, recurriendo a un diseño transeccional descriptivo, que tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables, En ciertas ocasiones, el investigador pretende hacer descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores (Hernández, *et al.*, 1998).

También es un diseño de dos muestras independientes no experimental o *expost-facto*; es decir, cuando los grupos provienen de poblaciones diferentes, se puede confrontar uno contra otro. En ambos casos el objetivo principal consistirá en comparar dichos grupos, con el fin de encontrar las diferencias que existen entre ellos, también demostrar que existe una relación entre la variable independiente y la dependiente (Pick y López, 1979).

#### 4.7 Instrumento(s) y/o material(es).

El instrumento es un cuestionario de opinión; estructurado de acuerdo a un escalamiento tipo Likert, el cual consiste en un conjunto de *ítems* presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción a los sujetos. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que exteriorice su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación a todas las afirmaciones (Hernández, *et al.*,1998).

El instrumento empleado fue el publicado por Girón, Urbina y Jurado (1989) Dicho cuestionario contiene 23 reactivos; cada reactivo presenta cinco opciones de respuesta, que van de un extremo o polo negativo a uno positivo (Anexo 3).

Las categorías de reactivos que se enfocan a evaluar el desempeño docente son en total 19, las cuales abarcan aspectos como: *cumplimiento, estilo de exposición, estrategia de exposición, relación maestro-alumno y evaluación del aprovechamiento.*

Cuenta también con una categoría sobre el programa de la asignatura y las calificaciones generales al profesor, al método de enseñanza y al curso. Cuatro reactivos forman parte de la categoría de la asignatura.



El instrumento se califica dependiendo de las afirmaciones, ya sean positivas o negativas, con puntajes que van de 1 a 5. Los sujetos que contesten la prueba se les irán sumando los valores obtenidos respecto a cada frase, hasta obtener su puntuación total.

#### 4.8 Procedimiento.

Se les pidió permiso a las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, para la realización de este estudio. También, que indicaran con qué persona se podía ver todo lo relacionado con las asignaturas, horarios y profesores. De igual manera se procedió en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Se tomó una asignatura que es impartida por un profesor en al menos dos grupos, para la UAEM. En el caso de la UAQ no se presentó este caso, así que se consideró una asignatura impartida por dos profesores.

Posteriormente, se acordó con el profesor el horario para la aplicación del instrumento en los dos grupos, casi al finalizar el semestre lectivo.

Se consideró como población apta para dicha aplicación la llegada de al menos el 50% +1 del total de alumnos inscritos en cada grupo.

Después se hizo énfasis en la importancia de su colaboración y se les aseguró su anonimato.

Se procedió a dar las instrucciones pidiéndoles que marcaran su respuesta directamente en el cuestionario.

Los análisis estadísticos se hicieron por computadora utilizando el programa SPSS para Windows ver.5.0.

Los resultados obtenidos se expondrán de la siguiente manera:

### 5.1 Descripción básica de las muestras universitarias.

El número de alumnos encuestados por grupo, fluctúa de 15 a 29 estudiantes. El grupo minoritario corresponde a un grupo perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, turno vespertino.

El número de alumnos que realizaron la evaluación docente, se muestra en la gráfica 1, se observa que el total quedo formado por 100 estudiantes; 44% corresponden a alumnos de la UAQ y 56% pertenecen a la UAEM.

#### Muestras de ambas universidades

| Universidad | Grupo | Numero de encuestados | Porcentaje de Alumnos |
|-------------|-------|-----------------------|-----------------------|
| UAQ = 44%   | 1     | 29                    | 100%                  |
|             | 2     | 15                    | 51%                   |
| UAEM = 56%  | 3     | 29                    | 78%                   |
|             | 4     | 27                    | 72%                   |

Se computaron las muestras en forma total, es decir, se formó un solo grupo para observar el comportamiento de las respuestas del instrumento y generar las medidas de tendencia central como la moda, mediana, media y desviación estándar.

La tabla 1 presenta estas medidas para cada uno de los reactivos, se aprecia que solo tres reactivos tienen una media por abajo de 4, siendo estos: reactivo 10, reactivo 17 y reactivo 18.

Tabla 1

Medidas de tendencia central del instrumento. (N=100)

| REACTIVO                            | MODA | MEDIANA | MEDIA | DESV. EST. |
|-------------------------------------|------|---------|-------|------------|
| 1.- PROFESOR ASISTIO...             | 5    | 5       | 4.62  | 0.663      |
| 2.-EL PROFESOR INICIO SU CLASE...   | 5    | 5       | 4.48  | 0.969      |
| 3.-EL PROFESOR IMPARTIO SU CLASE... | 5    | 5       | 4.56  | 0.845      |
| 4.-EL PROFESOR SE EXPRESO A...      | 5    | 5       | 4.37  | 0.971      |
| 5.-EL PROFESOR EXPUSO... ORGANIZADA | 5    | 5       | 4.36  | 0.969      |
| 6.-EL PROFESOR RETOMO PUNTOS...     | 5    | 5       | 4.38  | 0.885      |
| 7.-EL PROFESOR COMPLETO...          | 5    | 5       | 4.08  | 1.368      |
| 8.-EL PROFESOR ACLARO TERMINOS...   | 5    | 5       | 4.37  | 1.022      |
| 9.-EL PROFESOR HIZO ENFASIS...      | 5    | 5       | 4.37  | 0.906      |
| 10.-EL PROFESOR HIZO UN RESUMEN...  | 4    | 4       | 3.5   | 1.176      |
| 11.-EL PROFESOR LO EJEMPLIFICO...   | 5    | 5       | 4.16  | 1.195      |
| 12.-EL PROFESOR APORTO CON...       | 5    | 5       | 4.39  | 0.931      |
| 13.-EL PROFESOR MOSTRO INTERES...   | 5    | 5       | 4.54  | 0.937      |
| 14.-EL PROFESOR INFORMO LA FORMA... | 5    | 5       | 4.71  | 0.82       |
| 15.-EL PROFESOR EMPLEO METODOS...   | 5    | 5       | 4.24  | 1.156      |
| 16.-EL PROFESOR CALIFICO TEMAS...   | 5    | 5       | 4.64  | 0.938      |
| 17.-EL PROFESOR ESPECIFICO ...      | 5    | 4       | 3.85  | 1.226      |
| 18.- LOS TEXTOS UTILIZADOS...       | 5    | 4       | 3.84  | 1.195      |
| 19.-COMPARACION APRENDIZAJE ...     | 4    | 4       | 4.05  | 0.978      |
| 20.-INFORMACION OBTENIDA EN ESTE... | 5    | 5       | 4.23  | 1.109      |
| 21.-CALIFICACION AL PROFESOR...     | 5    | 5       | 4.29  | 1.149      |
| 22.-CALIFICACION AL METODO DE...    | 5    | 4       | 4.16  | 1.002      |
| 23.-CALIFICACION AL CURSO...        | 5    | 4       | 4.23  | 0.908      |

La tabla 2 expone los resultados obtenidos de la media y desviación estándar de cada uno de los reactivos en ambos grupos de la UAQ. Los reactivos que presentan una media por abajo de cuatro, son el reactivo 10 y 17.

Tabla 2

Media y desviación estándar de los grupos de la UAQ.

| REACTIVO                            | N=29<br>GRUPO 1 |            | N=15<br>GRUPO 2 |            |
|-------------------------------------|-----------------|------------|-----------------|------------|
|                                     | MEDIA           | DESV. EST. | MEDIA           | DESV. EST. |
| 1.- PROFESOR ASISTIO...             | 4.965           | 0.194      | 4.226           | 0.775      |
| 2.-EL PROFESOR INICIO SU CLASE...   | 4.482           | 0.818      | 4.133           | 0.886      |
| 3.-EL PROFESOR IMPARTIO SU CLASE... | 4.758           | 0.507      | 4.466           | 0.887      |
| 4.-EL PROFESOR SE EXPRESO A...      | 4.285           | 1.635      | 3.933           | 0.773      |
| 5.-EL PROFESOR EXPUSO...            | 4.586           | 0.618      | 3.533           | 1.204      |
| 6.-EL PROFESOR RETOMO PUNTOS...     | 4.413           | 0.676      | 4.666           | 0.478      |
| 7.-EL PROFESOR COMPLETO...          | 4.4             | 0.632      | 3.8             | 1.326      |
| 8.-EL PROFESOR ACLARO TERMINOS...   | 4.551           | 0.728      | 3.571           | 1.4        |
| 9.-EL PROFESOR HIZO ENFASIS...      | 4.689           | 0.469      | 3.866           | 0.959      |
| 10.-EL PROFESOR HIZO UN             | 3.142           | 0.992      | 3.133           | 1.204      |
| 11.-EL PROFESOR LO EJEMPLIFICO...   | 3.925           | 1.122      | 4.266           | 1          |
| 12.-EL PROFESOR APORTO CON...       | 4.379           | 0.849      | 4               | 1.21       |
| 13.-EL PROFESOR MOSTRO              | 4.862           | 0.433      | 4.2             | 1.045      |
| 14.-EL PROFESOR INFORMO EN FORMA... | 4.965           | 0.194      | 4.714           | 1.031      |
| 15.-EL PROFESOR EMPLEO METODOS...   | 4.296           | 0.896      | 3.866           | 1.311      |
| 16.-EL PROFESOR CALIFICO TEMAS...   | 4.888           | 0.328      | 4.666           | 1.014      |
| 17.-EL PROFESOR ESPECIFICO ...      | 3.724           | 1.079      | 3.8             | 1.107      |
| 18.- LOS TEXTOS                     | 4.034           | 0.626      | 3.133           | 1.36       |
| 19.-COMPARACION                     | 4.068           | 0.589      | 3.466           | 1.089      |
| 20.-INFORMACION OBTENIDA EN ESTE... | 4.379           | 0.849      | 3.8             | 1.166      |
| 21.-CALIFICACIÓN AL                 | 4.642           | 0.486      | 3.933           | 0.773      |
| 22.-CALIFICACION AL METODO          | 4.206           | 0.556      | 3.2             | 1.221      |
| 23.-CALIFICACION AL                 | 4.448           | 0.564      | 3.533           | 1.025      |

La tabla 3 exhibe los resultados obtenidos en los grupos de la UAEM, en cada uno de los reactivos. Se presentan la media y desviación estándar, siendo el promedio más bajo el correspondiente al reactivo 10.

Tabla 3

Media y desviación estándar de los grupos de la UAEM

| REACTIVO                           | N=29<br>GRUPO 3 |            | N=27<br>GRUPO 4 |            |
|------------------------------------|-----------------|------------|-----------------|------------|
|                                    | MEDIA           | DESV. EST. | MEDIA           | DESV. EST. |
| 1 - PROFESOR ASISTIÓ               | 4.592           | 0.556      | 4.448           | 0.814      |
| 2 -EL PROFESOR INICIO SU CLASE     | 4.846           | 0.363      | 4.642           | 0.672      |
| 3 -EL PROFESOR IMPARTIO SU CLASE.  | 4.629           | 0.827      | 4.344           | 1.03       |
| 4.-EL PROFESOR SE EXPRESO A        | 4.555           | 0.877      | 4.479           | 0.963      |
| 5.-EL PROFESOR EXPUSO..            | 4.44            | 0.995      | 4.482           | 0.859      |
| 6.-EL PROFESOR RETOMO PUNTOS       | 4.185           | 1.09       | 4.344           | 0.96       |
| 7 -EL PROFESOR COMPLETO...         | 4.55            | 0.834      | 4.214           | 1.146      |
| 8 -EL PROFESOR ACLARO TERMINOS     | 4.629           | 0.559      | 4.482           | 0.818      |
| 9 -EL PROFESOR HIZO ENFASIS        | 4.481           | 0.878      | 4.206           | 1.066      |
| 10.-EL PROFESOR HIZO UN RESUMEN... | 3.777           | 1.068      | 3.896           | 1.063      |
| 11.-EL PROFESOR LO EJEMPLIFICO. .  | 4.592           | 0.736      | 4.206           | 1.129      |
| 12.-EL PROFESOR APÓRTO CON         | 4.703           | 0.537      | 4.31            | 1.021      |
| 13.-EL PROFESOR MOSTRO INTERES     | 4.777           | 0.504      | 3.964           | 1.5        |
| 14.-EL PROFESOR INFORMO EN FORMA . | 4.66            | 0.724      | 4.655           | 0.658      |
| 15 -EL PROFESOR EMPLEO METODOS     | 4.703           | 0.602      | 4.241           | 1.04       |
| 16 -EL PROFESOR CALIFICO TEMAS ..  | 4.888           | 0.328      | 4.482           | 0.818      |
| 17 -EL PROFESOR ESPECÍFICO .       | 4.185           | 0.983      | 3.689           | 1.676      |
| 18.- LOS TEXTOS UTILIZADOS..       | 4               | 1          | 4.142           | 1.159      |
| 19 -COMPARACION APRENDIZAJE        | 4.037           | 1.035      | 4.344           | 1.03       |
| 20 -INFORMACIÓN OBTENIDA EN ESTE   | 4.407           | 0.784      | 4.285           | 1.223      |
| 21 .CALIFICACIÓN AL PROFESOR ..    | 4.615           | 0.686      | 4.285           | 1.193      |
| 22.-CALIFICACION AL METODO DE      | 4.592           | 0.628      | 4.206           | 1.159      |
| 23 -CALIFICACION AL CURSO..        | 4.407           | 0.683      | 4.206           | 1.098      |

## 5.2 Confiabilidad y validez del instrumento

Se calculó el análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua, mediante el cual se establece una serie de variables o factores que podrían afectar la puntuación (explicando la varianza) de un sujeto al contestar una prueba y determinar la forma en la que se agrupan los reactivos

La tabla 4 exhibe los factores extraídos, con autovalores mayores que 1, que conjuntamente explican el 56.6% de la varianza total.

TABLA 4

Factores obtenidos del instrumento de evaluación del desempeño docente con su respectiva varianza acumulada.

| FACTOR | EIGENVALUE | PCT OF VAR | CUM. PCT |
|--------|------------|------------|----------|
| 1      | 8.4749     | 36.8       | 36.8     |
| 2      | 1.74316    | 7.6        | 44.4     |
| 3      | 1.4103     | 6.1        | 50.6     |
| 4      | 1.0238     | 6          | 56.6     |

Los resultados se muestran en la tabla 5, se observa que se obtienen cuatro factores con reactivos que presentaron cargas factoriales mayores a .40, excepto, los reactivos 2 y 6 que no presentaron cargas factoriales en ningún factor.

TABLA 5

ANÁLISIS FACTORIAL DEL INSTRUMENTO DE EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE

| REACTIVO                            | FACTOR 1 | FACTOR 2 | FACTOR 3 | FACTOR 4 |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| 1 - PROFESOR ASISTIO..              |          |          | 0.62914  |          |
| 2 -EL PROFESOR INICIO SU CLASE...   |          |          |          |          |
| 3.-EL PROFESOR IMPARTIO SU CLASE .  |          |          |          | 0.72316  |
| 4 -EL PROFESOR SE EXPRESO A. .      |          |          |          | 0.75989  |
| 5 -EL PROFESOR EXPUSO. ORGANIZADA   | 0.46532  |          |          |          |
| 6 -EL PROFESOR RETOMO PUNTOS        |          |          |          |          |
| 7.-EL PROFESOR COMPLETO...          |          |          |          | 0.75174  |
| 8.-EL PROFESOR ACLARO TERMINOS.     | 0.46098  |          |          |          |
| 9.-EL PROFESOR HIZO ENFASIS..       |          |          |          | 0.74829  |
| 10.-EL PROFESOR HIZO UN RESUMEN...  |          | 0.62519  |          |          |
| 11.-EL PROFESOR LO EJEMPLIFICO. .   |          | 0.83941  |          |          |
| 12.-EL PROFESOR APORTO CON. .       |          | 0.4808   |          |          |
| 13.-EL PROFESOR MOSTRO INTERES...   |          |          | 0.81863  |          |
| 14 -EL PROFESOR INFORMO LA FORMA... |          |          | 0.41359  |          |
| 15 -EL PROFESOR EMPLEO METODOS...   |          | 0.52643  |          |          |
| 16 -EL PROFESOR CALIFICO TEMAS...   |          | 0.74471  |          |          |
| 17.-EL PROFESOR ESPECIFICO ...      | 0.76508  |          |          |          |
| 18.- LOS TEXTOS UTILIZADOS...       | 0.47619  |          |          |          |
| 19 -COMPARACION APRENDIZAJE...      | 0.42471  |          |          |          |
| 20 -INFORMACION OBTENIDA EN ESTE... |          |          |          | 0.44302  |
| 21 -CALIFICACIÓN AL PROFESOR...     |          |          | 0.77733  |          |
| 22 -CALIFICACION AL MÉTODO DE...    |          |          |          | 0.58728  |
| 23 -CALIFICACION AL CURSO...        |          |          |          | 0.52671  |

Por otra parte, el primer factor se rotuló como "Escala de Programación y Evaluación de la Asignatura", la tabla 6 expone los reactivos que los agrupan así como su contenido.

Tabla 6

Escala de Programación y Evaluación de la Asignatura

| REACTIVO | CONTENIDO  | CARGA FACTORIAL |
|----------|--|-----------------|
| 17       | El profesor especificó los objetivos al inicio de cada tema                              | 0.76508         |
| 18       | Los textos o lecturas utilizados en el curso para cubrir el programa fueron.             | 0.47619         |
| 5        | El profesor expuso la información de manera organizada.                                  | 0.46532         |
| 8        | El profesor aclaró los términos que tienen un significado especial en la materia.        | 0.46096         |
| 19       | Si com para esta materia con las cursades previamente usted diría que su aprendizaje fue | 0.42471         |

El segundo factor se denominó como "Escala de Evaluación de la Enseñanza", la tabla 7 muestra los reactivos y los contenido que lo agrupan.

Tabla 7

Escala de Evaluación de la Enseñanza

| REACTIVO | CONTENIDO  | CARGA FACTORIAL |
|----------|--|-----------------|
| 11       | Al tratar un tema, el profesor lo ejemplificó en el campo de acción de la carrera                          | 0.33941         |
| 16       | El profesor calificó tomando en cuenta solamente los temas tratados  | 0.74471         |
| 10       | Al final de cada clase el profesor hizo un resumen de los puntos o conclusiones importantes                | 0.52519         |
| 15       | El profesor empleó métodos de evaluación objetiva  | 0.52643         |
| 12       | Si había preguntas de los alumnos, el profesor respondía aportando información adicional a lo ya explicado | 0.4808          |



El tercer factor se nombró como "Escala de Calificación al Profesor" y en la tabla 8 se presentan los reactivos que lo conforman así como sus contenidos.

Tabla 8  
Escala de Calificación al Profesor.

| REACTIVO | CONTENIDO   | CARGA FACTORIAL |
|----------|---|-----------------|
| 13       | El profesor mostró interés en las opiniones de los alumnos.                     | 0.81863         |
| 21       | En general, usted calificaría al profesor del curso como.                       | 0.77733         |
| 1        | El profesor asistió a sus clases(85% mínimo).                                   | 0.62914         |
| 14       | Al iniciar el semestre el profesor informó a los alumnos la forma de evaluación | 0.41358         |

El cuarto factor se le llamó "Escala de Estilo y Destrezas del Profesor", en la tabla 9 aparecen los reactivos con su respectivo contenido.

Tabla 9  
Escala de Estilo y Destrezas de la Enseñanza

| REACTIVO | CONTENIDO   | CARGA FACTORIAL |
|----------|---|-----------------|
| 4        | El profesor se expresó a una velocidad apropiada en sus clases                            | 0.75969         |
| 9        | El profesor hizo énfasis en los puntos importantes de su exposición.                      | 0.74829         |
| 7        | El profesor completó cada idea que empezaba   | 0.74174         |
| 3        | El profesor impartió sus clases con voz clara y audible                                   | 0.72318         |
| 22       | En general, usted calificaría al método de enseñanza utilizado por el profesor como       | 0.58728         |
| 22       | En general, usted calificaría al curso como.  | 0.52671         |
| 21       | Para su futuro desempeño profesional cree usted que la información obtenida en este curso | 0.44302         |

Con respecto a la confiabilidad, se calculó el coeficiente alpha de Cronbach, para determinar su consistencia interna del instrumento. El resultado obtenido fue de .9121 para la escala total.

### 5.3 Diferencias entre grupos de ambas universidades

Se computó la prueba "t" contrastando ambas universidades, es decir, se formaron dos grupos: Universidad Autónoma de Querétaro versus Universidad

Autónoma del Estado de México. La tabla 10 muestra los resultados obtenidos de esta prueba, la cual indica que si hay diferencia estadísticamente significativa (a un nivel de significancia de .05) entre estas dos universidades con respecto a la evaluación docente según la opinión estudiantil.

TABLA 10

Resultados de la prueba "t" contrastando Universidad de Querétaro versus Universidad Autónoma del Estado de México.

| MEDIA UNIVERSIDAD UAQ | MEDIA UNIVERSIDAD UAEM | DIFERENCIA DE MEDIAS | f     | p     | "t"   |
|-----------------------|------------------------|----------------------|-------|-------|-------|
| 1.3409                | 3.5179                 | 2.176                | 5.922 | 0.017 | -21.9 |

Debido a los resultados obtenidos del contraste entre ambas universidades, se calculó el análisis de varianza para discriminar cuales grupos son los que muestran estas diferencias. De acuerdo con los resultados obtenidos, se observó que entre los grupos de la UAQ y de la UAEM, si hubo grandes diferencias significativas en la "Escala de Programación y Evaluación de la Asignatura", excepto en el reactivo 17. Sin embargo, se puede apreciar que precisamente en el reactivo 17, el grupo 3 tiene una mejor opinión sobre la especificación de objetivos por parte del profesor; en el reactivo 18, el grupo 4 emitió la valoración un poco más favorable sobre los textos y lecturas empleadas; en el reactivo 5, los grupos de la UAEM (3 y 4) evaluaron ligeramente mas positivo a la exposición organizada de su profesor; en el reactivo 8, el grupo 2 mostró la opinión menos favorable sobre la aclaración de los términos especiales por parte del maestro y por último en el reactivo 19, también el grupo 2 emitió la valoración menos positiva sobre la comparación de la materia con otras cursadas previamente. Tal parece que en términos generales el grupo 2 es el que presentó ligeramente las diferencias en relación con los otros grupos. (ver tabla 11)

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observó que entre los grupos de la UAQ y de la UAEM no hay grandes diferencias significativas en la "Escala de Enseñanza", excepto en el reactivo 10. Ahora bien, en el reactivo 11 los grupos que emitieron la opinión menos y más favorable sobre la ejemplificación de los temas, fueron el 1 y 3 respectivamente; en el reactivo 16 el grupo 4 valoró

ligeramente menos favorable en torno a la calificación de los temas tratados por el profesor; en el reactivo 10 los grupos mostraron opiniones relativamente sin mayores diferencias entre ellos con respecto al resumen de los puntos importantes por parte del docente; en el reactivo 15, los grupos en los que se observaron las mayores diferencias son el grupo 2 (UAQ) y el 3 (UAEM) sobre el empleo de métodos de evaluación objetivos del maestro; por último, el reactivo 12, el cual hace referencia a la aportación de información adicional por el docente, también los grupos 2 y 3 son los que presentaron la mayor diferencia sobre este punto. (ver tabla 12)

Los resultados obtenidos en la "Escala de Calificación al Profesor", mostraron que si hubo grandes diferencias significativas en los grupos de la UAQ y de la UAEM, salvo el reactivo 14. Sin embargo, en el reactivo 13 los grupos de la UAQ presentaron los puntajes más y menos favorables sobre el interés mostrado por el profesor ante las opiniones de sus alumnos; en el reactivo 21, también los grupos 1 y 2 mostraron las diferencias menos y más favorables sobre la calificación general al profesor; en el reactivo 1, al igual que en los reactivos antes mencionados, los grupos 1 y 2 son los que exhibieron la menor y mayor diferencia sobre la opinión de la asistencia de sus profesores; por último el reactivo 14, en el cual si hay diferencias significativas entre los grupos 1 y 4 sobre la información que proporciona el docente en la forma de evaluación. (ver tabla 13)

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observó que entre los grupos de la UAQ y de la UAEM *no hubo grandes diferencias significativas en los reactivos 4,7,3 y 20* de la "Escala de Estilo y Destrezas de la Enseñanza". Así, llama la atención el hecho de que el grupo 3 opinó mas favorable y el grupo 2 menos favorable en cuanto a la expresión apropiada mostrada por su profesor; los grupos de la UAQ presentaron la mayor y menor diferencia en la opinión sobre el énfasis desplegado por el académico en su exposición (reactivo 9); con respecto al reactivo 7, el grupo 2 presento la mayor diferencia en relación al grupo 3 en la opinión sobre el completar ideas por parte del docente; en el reactivo 3, el grupo 1 presentó la mayor diferencia en relación al grupo 4 con respecto a la valoración que realizaron los estudiantes sobre la impartición clara y audible mostrada por sus profesores; en el reactivo 22 el grupo 2 y 3 marcaron las diferencias aunque no significativa en cuanto a la calificación al método de enseñanza empleado por los docentes; en el reactivo 23 los grupos 1 y 2 es donde se observaron las diferencias pero no significativas con respecto a la calificación general al curso y por último, en el reactivo 20 , el grupo 2 y 3 marcaron las diferencias significativas sobre la contribución de la asignatura cursada. (ver tabla 14)

TABLA 11

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS GRUPOS DE LA UAQ (1,2) Y UAEM (3,4) POR REACTIVOS DE LA ESCALA "PROGRAMACION Y EVALUACION DE LA ASIGNATURA"

| REACTIVO                         | F      | P      | GRUPO 1 |        | GRUPO 2 |        | GRUPO 3 |        | GRUPO 4 |        |
|----------------------------------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
|                                  |        |        | MEDIA   | DS     | MEDIA   | DS     | MEDIA   | DS     | MEDIA   | DS     |
| 17-ESPECIF DE OBJETIVOS<br>N=99  | 0.9471 | 0.4211 | 3.7241  | 1.0986 | 3.8     | 1.1464 | 4.1852  | 1.0014 | 3.6897  | 1.5377 |
| 18-TEXTOS UTILIZADOS<br>N=98     | 3.0179 | 0.0437 | 4.0345  | 0.6258 | 3.1333  | 1.3558 | 3.8519  | 1.282  | 4.1429  | 1.1774 |
| 5-EXPOICION ORGANIZADA<br>N=97   | 3.4905 | 0.0187 | 4.4828  | 0.829  | 4.1333  | 0.9155 | 4.8462  | 0.3679 | 4.6429  | 0.6785 |
| 8-ACLARACION DE TERMINOS<br>N=98 | 5.2156 | 0.0022 | 4.45    | 0.7361 | 3.27    | 1.4525 | 4.62    | 0.5649 | 4.48    | 0.871  |
| 19-COMPARACION DE TEMAS<br>N=99  | 2.8065 | 0.0337 | 4.069   | 0.5935 | 3.4667  | 1.1255 | 4.037   | 1.0554 | 4.3448  | 1.0446 |

TABLA 13

ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOS GRUPOS DE LA UAQ (1,2) Y UAEM (3,4) POR REACTIVOS DE LA ESCALA "CALIFICACION AL PROFESOR"

| REACTIVO                      | F  | P      | GRUPO 1 |        | GRUPO 2 |        | GRUPO 3 |        | GRUPO 4 |        |        |
|-------------------------------|----|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|--------|
|                               |    |        | MEIA    | DS     | MEIA    | DS     | MEIA    | DS     | MEIA    | DS     |        |
| 13-INTERES ANTE LAS OPINIONES | 98 | 3.9983 | 0.01    | 4.8621 | 0.4411  | 4.2    | 1.0823  | 4.7778 | 0.5064  | 4.3214 | 1.056  |
| 21-CALIF. GRAL. AL PROFESOR   | 96 | 2.9695 | 0.0359  | 4.6429 | 0.488   | 3.9333 | 0.7988  | 4.6154 | 0.6972  | 4.2857 | 1.2128 |
| 1-ASISTENCIA                  | 99 | 5.0145 | 0.0028  | 4.9655 | 0.1857  | 4.2667 | 0.7899  | 4.5926 | 0.5724  | 4.4828 | 0.829  |
| 14-INFORMACION SOBRE EVAL.    | 98 | 1.3507 | 0.2627  | 4.9655 | 0.1857  | 4.7143 | 1.069   | 4.6667 | 0.7338  | 4.6552 | 0.6695 |

TABLA 14

ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOS GRUPOS DE LA UAQ (1,2) Y UAEM (3,4) POR REACTIVOS DE LA ESCALA "ESTILO Y DESTREZAS DE LA ENSEÑANZA"

| REACTIVO                      | F     | P      | GRUPO 1 |        | GRUPO 2 |        | GRUPO 3 |        | GRUPO 4 |        |        |
|-------------------------------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|--------|
|                               |       |        | MEDIA   | DS     | MEDIA   | DS     | MEDIA   | DS     | MEDIA   | DS     |        |
| 4-EXPRESION APROPIADA         | 91=98 | 1 6007 | 0 1944  | 4 5357 | 0 6929  | 4      | 0 8452  | 4 5556 | 0 8916  | 4 3793 | 0 9788 |
| 5-9-ENFASIS EN PUNTOS         | 91=99 | 3 4294 | 0 0201  | 4 68   | 0 4708  | 3 8667 | 0 9904  | 4 48   | 0 6932  | 4 2    | 1 0816 |
| 7-COMPLETAR IDEAS             | 91=94 | 1 9717 | 0 1238  | 4 4    | 0 6455  | 3 8    | 1 3732  | 4 55   | 0 8473  | 4 21   | 1 661  |
| 3-IMPARTICION CLARA Y AUDIBLE | 91=99 | 1 2954 | 0 2805  | 4 7586 | 0 511   | 4 4667 | 0 9155  | 4 6296 | 0 8389  | 4 3448 | 1 0448 |
| 22-CALIF METODO ENSEÑANZA     | 91=99 | 7 5605 | 0 0001  | 4 2069 | 0 5593  | 3 2    | 1 2649  | 4 5926 | 0 636   | 4 2069 | 1 1785 |
| 23-CALIF AL CURSO             | 91=98 | 4 2235 | 0 0075  | 4 4483 | 0 5724  | 3 5333 | 1 0601  | 4 4074 | 0 6939  | 4 2069 | 1 1142 |
| 20-CONTRIB DE LA ASIGNATURA   | 91=98 | 1 3296 | 0 2694  | 4 3793 | 0 8625  | 3 8    | 1 2071  | 4 4074 | 1 2071  | 4 4074 | 1 243  |

Tabla 15

La prueba "t" para los grupos de la UAQ.

| REACTIVO                             | MEDIA   |         | DIFERENCIA DE MEDIAS | ERROR ESTANDAR DE LA DIFERENCIA | T         |              |
|--------------------------------------|---------|---------|----------------------|---------------------------------|-----------|--------------|
|                                      | GRUPO 1 | GRUPO 2 |                      |                                 | CALCULADA | DECISION     |
| 1. PROFESOR ASISTO...                | 4.965   | 4.266   | 0.699                | 0.154                           | 0.453     | SE ACEPTA Ho |
| 2. EL PROFESOR INICIO SU CLASE...    | 4.482   | 4.133   | 0.349                | 0.272                           | 0.128     | SE ACEPTA Ho |
| 3. EL PROFESOR IMPARTIO SU CLASE...  | 4.758   | 4.466   | 0.292                | 0.214                           | 1.364     | SE ACEPTA Ho |
| 4. EL PROFESOR SE EXPRESO A...       | 4.285   | 3.933   | 0.352                | 0.453                           | 0.777     | SE ACEPTA Ho |
| 5. EL PROFESOR EXPUSO... ORGANIZADA  | 4.586   | 3.533   | 1.053                | 0.279                           | 3.774     | SE ACEPTA Hi |
| 6. EL PROFESOR RETOMO PUNTOS...      | 4.413   | 4.666   | -0.253               | 0.198                           | 1.277     | SE ACEPTA Ho |
| 7. EL PROFESOR COMPLETO...           | 4.4     | 3.8     | 0.6                  | 0.3                             | 2         | SE ACEPTA Ho |
| 8. EL PROFESOR ACLARO TERMINOS...    | 4.551   | 3.571   | 0.98                 | 0.326                           | 3.006     | SE ACEPTA Hi |
| 9. EL PROFESOR HIZO ENFASIS...       | 4.689   | 3.866   | 0.823                | 0.218                           | 3.775     | SE ACEPTA Hi |
| 10. EL PROFESOR HIZO UN RESUMEN...   | 3.142   | 3.133   | 0.009                | 0.346                           | 0.026     | SE ACEPTA Ho |
| 11. EL PROFESOR LO EJEMPLIFICO...    | 3.925   | 4.266   | -0.341               | 0.36                            | -0.974    | SE ACEPTA Ho |
| 12. EL PROFESOR APORTO CON...        | 4.379   | 4       | 0.379                | 0.319                           | 1.188     | SE ACEPTA Ho |
| 13. EL PROFESOR MOSTRO INTERES...    | 4.862   | 4.2     | 0.662                | 0.227                           | 2.916     | SE ACEPTA Hi |
| 14. EL PROFESOR INFORMO LA FORMA...  | 4.965   | 4.714   | 0.251                | 0.194                           | 1.293     | SE ACEPTA Ho |
| 15. EL PROFESOR EMPLEO METODOS...    | 4.286   | 3.866   | 0.43                 | 0.341                           | 1.26      | SE ACEPTA Ho |
| 16. EL PROFESOR CALIFICO TEMAS...    | 4.888   | 4.666   | 0.222                | 0.21                            | 1.057     | SE ACEPTA Ho |
| 17. EL PROFESOR ES ESPECIFICO...     | 3.724   | 3.8     | 0.076                | 0.362                           | -0.216    | SE ACEPTA Ho |
| 18. LOS TEXTOS UTILIZADOS...         | 4.034   | 3.133   | 0.901                | 0.306                           | 2.944     | SE ACEPTA Hi |
| 19. COMPARACION APRENDISAJE...       | 4.068   | 3.466   | 0.602                | 0.267                           | 2.342     | SE ACEPTA Hi |
| 20. INFORMACION ORIENTADA EN FATE... | 4.379   | 3.8     | 0.579                | 0.313                           | 1.849     | SE ACEPTA Hi |
| 21. CALIFICACION AL PROFESOR...      | 4.642   | 5.933   | 0.709                | 0.193                           | 3.673     | SE ACEPTA Hi |
| 22. CALIFICACION AL METODO DE...     | 4.206   | 3.2     | 1.006                | 0.273                           | 3.68      | SE ACEPTA Hi |
| 23. CALIFICACION GENERAL AL CURSO... | 4.448   | 3.533   | 0.915                | 0.243                           | 3.765     | SE ACEPTA Hi |

Tabla 16

Prueba "t" para los grupos de la UAEM.

| REACTIVO                            | MEDIA GRUPO 3 | MEDIA GRUPO 4 | DIFERENCIA DE MEDIAS | ERROR ESTANDAR DE LA DIFERENCIA | T      | DECISION     |
|-------------------------------------|---------------|---------------|----------------------|---------------------------------|--------|--------------|
| 1 - PROFESOR ASISTIO                | 4.592         | 4.448         | 0.144                | 0.189                           | 0.761  | SE ACEPTA Ho |
| 2 -EL PROFESOR INICIO SU CLASE      | 4.846         | 4.642         | 0.204                | 0.147                           | 1.387  | SE ACEPTA Ho |
| 3 -EL PROFESOR IMPARTIO SU CLASE    | 4.629         | 4.344         | 0.285                | 0.254                           | 1.122  | SE ACEPTA Ho |
| 4 -EL PROFESOR SE EXPRESO A...      | 4.555         | 4.379         | 0.176                | 0.25                            | 0.88   | SE ACEPTA Ho |
| 5 -EL PROFESOR EXPUSO... ORGANIZADA | 4.444         | 4.482         | -0.038               | 0.251                           | -0.151 | SE ACEPTA Ho |
| 6 -EL PROFESOR RETOMO PUNTOS...     | 4.185         | 4.344         | -0.159               | 0.319                           | -0.498 | SE ACEPTA Ho |
| 7 -EL PROFESOR COMPLETO             | 4.555         | 4.214         | 0.341                | 0.273                           | 1.249  | SE ACEPTA Ho |
| 8 -EL PROFESOR ACLARO TERMINOS...   | 4.623         | 4.482         | 0.147                | 0.191                           | 0.769  | SE ACEPTA Ho |
| 9 -EL PROFESOR HIZO ENFASIS...      | 4.481         | 4.206         | 0.275                | 0.288                           | 1.037  | SE ACEPTA Ho |
| 10 -EL PROFESOR HIZO UN RESUMEN     | 3.777         | 3.896         | -0.119               | 0.26                            | -0.413 | SE ACEPTA Ho |
| 11 -EL PROFESOR LO EJEMPLIFICO...   | 4.592         | 4.206         | 0.386                | 0.223                           | 1.484  | SE ACEPTA Ho |
| 12 -EL PROFESOR APORTO CON...       | 4.703         | 4.31          | 0.393                | 0.223                           | 1.762  | SE ACEPTA Ho |
| 13 -EL PROFESOR MOSTRO INTERES...   | 4.777         | 3.964         | 0.813                | 0.307                           | 2.648  | SE ACEPTA Ho |
| 14 -EL PROFESOR INFORMO LA FORMA... | 4.68          | 4.655         | 0.005                | 0.187                           | 0.0267 | SE ACEPTA Ho |
| 15 -EL PROFESOR EMPLEO METODOS...   | 4.703         | 4.241         | 0.462                | 0.232                           | 1.991  | SE ACEPTA Ho |
| 16 -EL PROFESOR CALIFICO TEMAS...   | 4.888         | 4.482         | 0.406                | 0.171                           | 2.374  | SE ACEPTA Ho |
| 17 -EL PROFESOR ESPECIFICO...       | 4.185         | 3.689         | 0.496                | 0.375                           | 1.322  | SE ACEPTA Ho |
| 18 - LOS TEXTOS UTILIZADOS...       | 4             | 4.142         | -0.142               | 0.294                           | -0.482 | SE ACEPTA Ho |
| 19 -COMPARACION APRENDIZAJE...      | 4.037         | 4.344         | -0.307               | 0.28                            | -1.096 | SE ACEPTA Ho |
| 20 -INFORMACION OBTENIDA EN ESTE... | 4.407         | 4.285         | 0.122                | 0.28                            | 0.435  | SE ACEPTA Ho |
| 21 - CALIFICACION AL PROFESOR...    | 4.615         | 4.285         | 0.33                 | 0.265                           | 1.245  | SE ACEPTA Ho |
| 22 -CALIFICACION AL METODO DE...    | 4.592         | 4.206         | 0.386                | 0.255                           | 1.513  | SE ACEPTA Ho |
| 23 -CALIFICACION AL CURSO...        | 4.407         | 4.206         | 0.201                | 0.249                           | 0.807  | SE ACEPTA Ho |



En resumen, los resultados obtenidos del análisis de varianza es lo siguiente:

- A) Reactivos donde NO hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la UAQ y UAEM fueron: 17, 11, 16, 15, 12, 14, 4, 7, 3 y 20.
- B) Reactivos donde SI hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de la UAQ y UAEM fueron: 1, 5, 8, 9, 10, 13, 18, 19, 21, 22 y 23.
- C) No se contemplaron los reactivos 2 y 6 en este análisis porque no cargaron en el análisis factorial.

Posteriormente, los resultados que se observaron al calcular la prueba "t" en cada uno de los reactivos para los grupos de la UAQ, se presentan en la tabla 15, aquí se observa que los reactivos donde se presentaron diferencias estadísticamente significativas son: reactivo 5, 8, 9, 13, 18, 19, 21, 22 y 23 a un nivel de significancia de .05.

Cabe aclarar que en esta Universidad, se evaluó la asignatura " Historia General de la Psicología II" con dos profesores.

Los resultados obtenidos de la prueba "t" en cada uno de los reactivos calculados para los grupos de la UAEM, se exponen en la tabla 16. Los reactivos donde se aprecian diferencias estadísticamente significativas fueron reactivo 13 y 16 a un nivel de significancia de .05.

Resulta conveniente mencionar, que en esta universidad se aplicó el instrumento a una misma profesora que impartía la asignatura de "Psicología del Desarrollo I" a dos grupos, y estos últimos solo difieren en torno al interés mostrado por el profesor ante las opiniones de los alumnos y si el profesor calificó tomando en cuenta solamente los temas tratados.

Resumiendo los resultados del análisis de varianza y la prueba "t" en donde si se presentaron las diferencias estadísticamente significativas a un nivel de .05, fueron las siguientes:

Resumen de los Resultados Estadísticamente Significativos a un nivel de .05

| Reactivos | Análisis de Varianza                   | Prueba "t"                      |        |
|-----------|--|---------------------------------|--------|
|           | 1, 5, 8, 9, 10, 13, 18, 19, 21, 22, 23 | UAQ                             | UAEM   |
|           |  | 5, 8, 9, 13, 18, 19, 21, 22, 23 | 13, 16 |

## Discusión

### 6.1 Definición de la muestra.

Los estudiantes encuestados de la Universidad Autónoma de Querétaro cursaban la asignatura de "Historia General de la Psicología II" perteneciente al tercer semestre de la licenciatura en Psicología periodo 99-1; tomándose un grupo matutino y uno vespertino.

El grupo matutino quedo conformado por 29 estudiantes y el grupo vespertino contó con 15 alumnos, dando un total de 44 representantes de esta universidad. Cabe aclarar que el número de alumnos inscritos en el turno vespertino fue menor al turno matutino, por lo cual hubo una diferencia tan marcada en las aplicaciones del instrumento pero se consideró el 50 más 1 de las asistencias como criterio para efectuar dichas aplicaciones.

El promedio de las respuestas emitidas por los estudiantes del primer grupo de esta universidad, sus respuestas fluctuaron entre las opciones 4 y 5, exceptuando los ítems 10 y 17 cuyas medias se observaron por debajo de 4.

Por otra parte, el grupo vespertino emitió opiniones poco favorables hacia su profesor en 14 reactivos, siendo estos el 4,5,7,8,9,10,15,17,18,19,20,21,22 y 23; cuyas medias resultaron por debajo de 4. Nótese que en ambos grupos sólo coincidieron en los reactivos 10 y 17 como los menos favorecidos por los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México, fueron alumnos que cursaban la asignatura de "Psicología del Desarrollo I" correspondiente al tercer semestre de la licenciatura en Psicología durante el periodo lectivo 95-1.

Se encuestaron a dos grupos del turno vespertino; el primero contó con 29 estudiantes y el segundo con 27 resultando un total de 56 representantes de esta universidad.

Ahora bien, el primer grupo de la UAEM emitió respuestas con tendencias muy favorables en casi todos los reactivos, excepto el número 10, de igual forma se observó que este reactivo fue considerado poco favorable en el segundo grupo aunque también se presentó promedios de respuestas menores a 4 en los ítems 13 y 17.

En términos generales al agruparse el total de estudiantes de las dos universidades, siendo  $n=100$ , se observó que el reactivo 10,17 y 18 fueron los que promediaron por debajo de 4.

En respuesta a las preguntas de investigación planteadas en esta tesis, se observó que si hubo diferencias significativas contrastando los estudiantes de la UAQ (n=44) y UAEM (n=56) pero sólo en algunos ítems, siendo éstos el 1, 5, 8, 9, 10, 13, 18, 19, 21, 22 y 23. Tal parece que el grupo minoritario de la UAQ es el que marcó las diferencias con respecto a los otros tres grupos por lo cual sería conveniente ampliar el número de encuestas en esta universidad.

Los análisis posteriores realizados entre grupos de la UAQ indicaron que se presentó las diferencias significativas en los reactivos 5, 8, 9, 13, 17,18,19,21,22 y 23, aunque cinco de ellos (5,8,17,18 y 19) se agruparon en la escala de programación y evaluación de la asignatura. Fue notorio que en esta universidad a pesar de tener un programa y bibliografía especificada para la asignatura, la diferencia la marcaron propiamente el desempeño del docente, ya que se evaluó una misma asignatura con dos profesores diferentes.

Siguiendo estos análisis detallados, se apreció que los ítems que marcaron la diferencias entre los grupos de la UAEM fueron los reactivos 13 y 16. Ambos reactivos se agruparon en escalas diferentes; el primer hace referencia al interés mostrado por el profesor sobre las opiniones de sus alumnos y el segundo indica si el catedrático calificó tomando en cuenta solamente los temas tratados. Resultó evidente que hubo un mayor acuerdo en torno a la opinión de los alumnos sobre su profesor debido a que fue solo una profesora evaluada por dos grupos.

No obstante lo antes descrito, los resultados presentaron buena confiabilidad y validez del instrumento, en los términos siguientes:

- 1) La confiabilidad del instrumento resultó de .9121 según el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach.
- 2) El análisis factorial indicó cuatro escalas cuyos reactivos tuvieron cargas factoriales mayores a.40 explicando el 56.6% de la varianza total, salvo los ítems 2 y 6 que no se agruparon en ninguna escala.
- 3) El análisis de varianza y la prueba "F" mostraron los reactivos, 1, 5, 8, 9, 10, 13, 18, 19, 21, 22 y 23, que no favorecieron o no incrementaron la varianza total del instrumento

## 6.2 Discusión de los resultados.

Los resultados indicaron que no obstante las diferencias de opinión en los grupos encuestados sobre la evaluación del desempeño docente, la confiabilidad y validez del instrumento continua siendo relativamente bueno; debido a que sigue presentando cualidades confiables como son:

- a) Congruencia porque las variables y sus indicadores midieron los mismos aspectos en los grupos.
- b) Precisión debido que al reproducir las aplicaciones se obtuvieron datos muy semejantes.
- c) Objetividad ya que al haber realizado la misma investigación en otros escenarios universitarios se llegó a conclusiones similares al trabajo original.
- d) Constancia porque la forma en que se midió el objeto no alteró los resultados.

Respecto a la validez se sigue corroborando los resultados presentados por Girón, Urbina y Jurado (1989 y 1991), difiriendo mínimamente, ya que los autores reportaron la obtención de un solo factor con cargas factoriales mayor de .40 de los ítems y que conjuntamente explicaron el 61.3% de la varianza total y un coeficiente alpha de .93. Ahora bien, en esta investigación se obtuvieron cuatro factores cuyos reactivos se reunieron con cargas factoriales mayores a .40 y que conjuntamente explicaron el 56.6% de la varianza total y un coeficiente alpha de .91. Probablemente si se ampliaran las muestras de este trabajo de tesis al tamaño empleado por los autores originales (Girón, et al, 1989 y 1991) posiblemente se tendría la semejanza más notoria entre estudiantes de psicología

Los resultados encontrados en esta investigación apuntan:

- 1) Los datos fueron muy semejantes en estas dos Facultades así que todavía se puede replicar este mismo instrumento a otras escuelas o instituciones de educación superior donde se imparten la Licenciatura de Psicología.
- 2) Independientemente de que este instrumento fue desarrollado y aplicado para estudiantes de psicología, también pudiera emplearse con otros estudiantes de las diversas Facultades o escuelas de educación superior. Cabe aclarar que los escenarios utilizados en este estudio, Facultad de Psicología de la UAQ y Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM, no contaban con alguna experiencia en este tipo de evaluaciones hacia sus profesores y no obstante lo anterior, no se presentaron problemas para obtener la respuesta favorable por parte de los estudiantes, no así por parte de los académicos.

Por otra parte, se tuvieron concepciones muy parecidas sobre la evaluación del desempeño docente, excepto el grupo 2 de la UAQ; y en éstos términos sería conveniente reestructurar al menos los reactivos siguientes: 2 y 6 porque no se congregaron en ninguna escala y el 10 y 17 porque su variabilidad es mayor en todos los grupos. También se sugiere ampliar los reactivos para cada una de las escalas descritas en esta investigación.

Hasta este punto, solo se ha tratado la evaluación del desempeño docente visto desde la opinión estudiantil y solo es una pequeña porción dentro de un sistema de evaluación que pudiera considerarse institucionalmente como vía para optimizar la planta docente. Sería necesario, al menos considerar la opinión del propio profesor sobre este aspecto, ya que como lo indicó Caballero (1992 b) existen variables internas involucradas en las tareas docentes, especialmente las psicológicas y aun cuando se pueden reconocer, se desconoce la medida o el grado real de su influencia. Su investigación en este sentido se hace necesaria.

Considerando lo anterior, pudiera contemplarse la cédula descrita por Rueda y Canales (1997), la cual es una evaluación del desempeño docente vista por el mismo profesor, específicamente al apartado que hace referencia al desarrollo del ejercicio y práctica docente, ya que este apartado está subdividido en dimensiones que expresan el "ambiente de aprendizaje", "estrategias de exposición y conducción de clase", "estrategias instruccionales formativas" y "método de trabajo".

Tanto la opinión estudiantil como este tipo de cédula del profesor son un buen inicio para la toma de decisiones sobre las evaluaciones docentes así como los fines que éstas deben perseguir: hacer del docente universitario un profesional de la enseñanza, con el objetivo de identificar áreas o aspectos a capacitar o actualizar que redundara en el mejoramiento del aprendizaje en los alumnos universitarios.

Gama, V. J. (1998) Plan de desarrollo de la Facultad de ciencias de la conducta 1998-2002. Facultad de Ciencias de la Conducta. Universidad Autónoma del Estado de México.

García, F. (1979) *La evaluación en la educación*. Perfiles Educativos, 3, pp. 37-43.

García- Pelayo, R. (1994) *Diccionario básico de la lengua española*. México: Larousse.

Girón, B., Urbina, J. y Jurado, I. (1989) "La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil". En J. Urbina (Compilador) *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 217-238.

Girón, B. y Urbina, J. (1990) "Evaluación curricular", Memorias del VI encuentro de unidades de planeación". En *Cuadernos de Planeación Universitaria*, 4, 4.

Girón, H. B. (1991) Confiabilidad y validez del instrumento de evaluación docente en base a la opinión estudiantil. Documento interno. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Girón, H. B. (1998) *La preparación profesional del psicólogo*. Tesis de Maestría inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998) *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.

Ibarra, R. L. (1998) "La tolerancia y el buen maestro". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 3, 6, pp.243-272.

Kerlinger, F. N. (1975) *Investigación del comportamiento, técnicas y métodos*. México, Interamericana.

La Gaceta (1999). Revisión contractual en la uaq. Sindicato Unico de Trabajadores de la UAQ. pp. 2.

López, R., Parra, I. y Guadarrama, L. (1980) *Análisis curricular de la enseñanza de la psicología en México*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Marsh, H., Fleiner, H. y Thomas, C. (1975) "Validity and usefulness of student evaluations of instructional quality". *Journal of Educational Psychology*, 67 (6), pp. 833-839.

Martínez, G. J. Y Sánchez, S. J. (1981). *Intervención social de estrategias docentes en la Facultad de psicología. Métodos Docentes*. México: UNAM, pp. 9-54.

Nadelsticher, M. A. (1983) *Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple*. México, Instituto Nacional de Ciencias Penales.

Navarro, D. S. (1984) *Evaluación de la actuación en profesores universitarios*. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Navarro, I. R. (1984). *Evaluación de un curso a partir de las apreciaciones de estudiantes de nivel medio superior del colegio de ciencias y humanidades acreditados y no acreditados en las materias de matemáticas I y II*. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Nunnally, J.C. y Bernstein, Y.J. (1995) *Teoría psicométrica*. México: Mc Graw-Hill.

Ochoa, V. M. y Valenzuela, D. B. (1980). *Estudio de las características psicopedagógicas de un grupo docente*. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ortega, A. P. (1984) "El papel de la evaluación de los docentes y de las asignaturas como un factor importante en la superación pedagógica". Trabajo presentado en el Primer Encuentro de Superación Pedagógica, México, D.F.

Ortega, A. P. (1989) "La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo". En J. Urbina (Compilador) *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 197-216.

Pick, S. y López, A. (1979) *Cómo investigar en ciencias sociales*. México. Trillas.

Ponce, D. T. (1998) Cuarto informe de actividades 1997-1998. Facultad de Ciencias de la Conducta. Universidad Autónoma del Estado de México.

Rivera, S. R. y Urbina, S. J. (1989) "Estadísticas básicas sobre la formación de psicólogos en México". En J. Urbina (Compilador) *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México : Universidad Nacional Autónoma de México. pp 31-57..

Romo, B. R. (1996) "Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de psicología". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 1, 2. pp 378-390.

Rueda, M. y Canales, A. (1997) "Guía para evaluar la docencia universitaria: el punto de vista de los profesores". En A. Díaz B. (Coordinador) *Curriculum, evaluación y planeación educativas* pp. 174-192. México: COMIE, CESU y ENEP IZTACALA.

Sánchez, S. J. y Martínez, G. J. (1993) "Diagnóstico y realimentación del desempeño docente mediante evaluaciones de alumnos". *Revista Mexicana de Psicología*, 10, (2).

Sorenson, H. (1971). *La psicología en la educación*. Buenos Aires: Ateneo.

Sund, R. y Picard, A. (1976) *Objetivos conductuales y medidas de evaluación*. México: Trillas.

Torres, N. A. (1992). *Valoración del desempeño docente*. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Van Wagemen, M. J. (1966) *Medición y evaluación del aprendizaje y del maestro*. Buenos Aires: Paidós.

Zepeda, G. J. (1998) "Cuarto informe de rectoría". 1997-1998. Universidad Autónoma de Querétaro.



## Referencias bibliográficas.

- Abaroa, A. H. y García, C. J. (1995) *Evaluación de la actividad docente en la fes zaragoza*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Aleamoni, L. (1881) "Student ratings of instruction". En J. Millman (Ed.) *Handbook of teacher evaluation*. California: Sage.
- Arias, F. (1984). *Un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza*. Perfiles Educativos, 4, pp. 14-22.
- Brown, F. G. (1980) *Principios de la medición en psicología y educación*. México: Manual Moderno.
- Caballero, R. (1992, a) "Funciones de la docencia". *Humanidades*, 41, pp. 1-7.
- Caballero, R. (1992, b) "Variables en la función docente". *Humanidades*, 42, pp. 1-17.
- Caballero, R. (1992,c) "La determinación de la calidad docente a través del aprovechamiento escolar". *Humanidades*, 45, pp. 1-17.
- Cabrera, R. F. (1983) *La psicología experimental en México. En una década en la Facultad de Psicología*. Facultad de Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Weert, G. (1990) "A macro-analysis of quality assessment in higher education". En: *Higher Education*, Vol. 19, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Netherlands. pp. 57-72.
- Diccionario de Pedagogía*. (1964) México: Labor, 2.
- Echeveste, G. L. (1997) *Construcción, validez, confiabilidad y estandarización de un instrumento para la evaluación del desempeño docente y de los recursos materiales, a través de la opinión estudiantil, en los laboratorios de los semestres básicos de la Facultad de psicología de la universidad nacional autónoma de México*. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gage, N (1972) *Teacher effectiveness and teacher education*. Palo Alto, California: Pacific Books.

Anexo 1

Plan de estudios, Facultad de psicología, uaq.

**Mapa curricular**

**Semestres basicos**

| 1er semestre                 | 2do semestre                        | 3er semestre                     | 4to semestre                     |
|------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Introducción a la psicología | Historia general de la psicología 1 | Historia general de psicología 2 | Psicología y lenguaje            |
| Psicofisiología              | Desarrollo cognoscitivo             | Introducción al psicoanálisis 1  | Introducción al psicoanálisis 2  |
| Epistemología                | Métodos en psicología 1             | Métodos en psicología 2          | Seminario de investigación       |
| Enfoques en salud Enfermedad | Teoría de grupos                    | Técnicas en psicología 1         | Técnicas en psicología 2         |
| Historia y sociedad 1        | Historia y sociedad 2               | Cultura y sociedad en México     | Subjetividad y orden social      |
| Educación de la sexualidad   | Personalidad y desarrollo           | Psicología de la educación       | Psicología de las organizaciones |

## Mapa Curricular por Areas de Semi-Especialidad

| SEMESTRE | CLINICA  | EDUCATIVA   | SOCIAL   | DEL TRABAJO   |
|----------|--|---|--|---|
| 5        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia del Movimiento Psicoanalítico 1</li> <li>- Psicopatología Descriptiva</li> <li>- Antecedentes del Método Psicoanalítico</li> <li>- Investigación 1</li> <li>- Introducción a los Campos de Intervención</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Política Educativa</li> <li>- Modelos del Proceso de Aprendizaje</li> <li>- Técnicas de Psicodiagnóstico</li> <li>- Educación Especial 1</li> <li>- Psicología Evolutiva (infancia)</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoría Social</li> <li>- Perspectivas de la Psicología social</li> <li>- Lectura de Realidades</li> <li>- Recorte de lo Observado</li> <li>- Grupos</li> <li>- Practicas en Instituciones 1</li> <li>- Practica en Comunidades 1</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación e Interpretación de Pruebas Psicológicas</li> <li>- Seguimiento de Egresados</li> </ul>   |
| 6        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia del Movimiento Psicoanalítico 2</li> <li>- Conceptos Generales de la Psicopatología Dinámica</li> <li>- Método Psicoanalítico 1</li> <li>- Investigación 2</li> <li>- Practicas clínicas 1</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemas de la Educación contemporánea en México</li> <li>- Dinámicas de Grupo</li> <li>- Psicopatología</li> <li>- Educación Especial 2</li> <li>- Psicología Evolutiva 2 (adolescencia)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicoanálisis y Subjetividad</li> <li>- Orden Psicosocial y Procesos Subjetivantes</li> <li>- Reconstrucción Articulada</li> <li>- Etnografía</li> <li>- Grupos y Procesos Colectivos</li> <li>- Practca de Instituciones 2</li> <li>- Practica en Comunidades 2</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación e Interpretación de Pruebas Psicológicas</li> <li>- Manuales de organización de Procesos</li> <li>- Administrativos</li> <li>- Integración de Equipos de Trabajo</li> </ul>   |
| 7        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoría Psicoanalítica 1</li> <li>- Psicopatología Dinámica: Neurosis</li> <li>- Método Psicoanalítico 1</li> <li>- Investigación 3</li> <li>- Practicas Clínicas 2</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación Educativa</li> <li>- Teoría y Practica de la Onentación Vocacional</li> <li>- Educación Especial 2</li> <li>- Metodología de la Enseñanza 1</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoría Crítica</li> <li>- Análisis Institucional</li> <li>- Estado e Intersubjetividad</li> <li>- Supervisión y Asesoría Metodológica</li> <li>- Estrategias de Intervención</li> <li>- Simbolización de los Procesos Grupales</li> <li>- Practica de Investigación e Intervención en Instituciones 1</li> <li>- Practica de Investigación e Intervención en Comunidades 1</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuales de Organización de Procesos</li> <li>- Administrativos</li> <li>- Capacitación</li> <li>- Reclutamiento y Selección de Personal</li> <li>- Análisis de Puestos</li> <li>- Proyecto de salud en el Trabajo</li> </ul>                  |
| 8        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoría Psicoanalítica 2</li> <li>- Psicopatología Dinámica. Las Perversiones y La Psicosis</li> <li>- Método Psicoanalítico 3</li> <li>- Investigación 4</li> <li>- Practicas Clínicas 3</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación y Familia</li> <li>- Psicología y Técnicas de la recreación</li> <li>- Psicoterapia de la Adolescencia</li> <li>- Practicas de Psicoterapia Infantil 2</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjetividad y Cultura</li> <li>- Representación Social</li> <li>- Elaboración de Tesis</li> <li>- Supervisión Operativa de Intervención</li> <li>- Grupos en Instituciones y Comunidades</li> <li>- Practica de Investigación e Intervención en Instituciones 2</li> <li>- Practica de Investigación e Intervención en Comunidades 2</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de Programas</li> <li>- Motivaciones</li> <li>- Seguridad e Higiene</li> <li>- Programa de Vida y Carrera</li> <li>- Proyecto de Salud en el Trabajo</li> <li>- Programas sobre Desarrollo de Capacidades y Habilidades</li> </ul> |

Anexo 2

**Asignaturas del Plan de Estudios**

**Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM**

| Semestre | Materias  |
|----------|---|
| 1        | - Historia de la Psicología, Filosofía de la Ciencia, Estadística y Probabilidad, Psicofisiología 1, Bases Sociales de la Conducta 1, Metodología de Investigación 1, Orientación Escolar, Laboratorio de Psicofisiología 1, Taller de Habilidades del Razonamiento, Laboratorio de Computación                                 |
| 2        | - Corrientes Contemporáneas en Psicología 1, Introducción a la Epistemología en Psicología, Estadística 2, Psicofisiología 2, Bases Sociales de la Conducta 2, Metodología de Investigación 2, Orientación Profesional, Laboratorio de Psicofisiología 2, Taller de Habilidades de Razonamiento 2, Laboratorio de Computación 2 |
| 3        | - Corrientes Contemporáneas en Psicología 2, Psicología Experimental 1, Estadística 3, Psicofarmacología, Comunicación, Psicología del Desarrollo 1, Teoría de la Medida, Laboratorio de Psicofarmacología, Laboratorio de Psicología Experimental 1, Laboratorio de Computación 3  |
| 4        | - Diseño Experimental, Psicología Experimental 2, Psicología Clínica, Psicología Educativa, Teorías de la Personalidad, Psicología del Desarrollo 2, Psicología Laboral, Laboratorio de Psicología Experimental 2, Taller de Entrevista 1, Laboratorio de Computación 4   |
| 5        | - Psicometría 1, Psicología Experimental 3, Psicopatología 1, Diseño de Proyectos, Psicología Social, Psicología del Desarrollo 2, Administración, Laboratorio de Psicología Experimental 3, Taller de la Entrevista 2  |
| 6        | - Psicometría 2, Psicología Experimental 4, Integración de Recursos Humanos, Psicopatología 2, Psicología Ambiental y Ecológica, Teorías Psicológicas de la Educación, Proceso Grupal, Laboratorio de Psicología Experimental 4, Taller de Manejo de Conducción de Grupos   |
| 7        | - Psicometría 3, Desarrollo de Recursos Humanos, Diagnóstico Psicológico, Psicopatología 3, Desarrollo Curricular, Orientación Vocacional, Psicología Colectiva y Política, Taller de Elaboración de Programas 1, Taller de Elaboración de Instrumentos Metodológicos   |
| 8        | - Psicometría 4, Tecnología Educativa, Proceso de Atención Individual y Grupal, Administración del Desempeño, Educación Especial y Problemas de Aprendizaje Educativo, Relaciones Laborales, Opinión Pública, Taller de Elaboración de Programas 2, Taller de Técnicas en Psicología Laboral                                    |
| 9        | - Investigación y Proyecto de Tesis 1, Taller de Manejo de Técnicas de Enseñanza Educativa, Taller de Entrenamiento en el Manejo de Pacientes Clínicos, Prácticas Profesionales Integradas  |
| 10       | - Investigación 2, Taller de Desarrollo de las Organizaciones, Taller de Modelos de Intervención Psicosocial, Prácticas Profesionales Integradas  |

### Anexo 3

#### CUESTIONARIO DE EVALUACION DOCENTE

El propósito del presente cuestionario es proporcionar al profesor de cada materia información útil sobre la conducción de la misma. Por favor lea cuidadosamente cada pregunta y estime con su mejor aproximación la ocurrencia de cada actividad o evento y marque con una "x" el número que mejor refleje su opinión. Tome en cuenta que sus respuestas permanecerán en el anonimato por lo que le agradeceremos la veracidad de las mismas.

|   |   |   |   |   |   |         |
|---|---|---|---|---|---|---------|
| 1 - El profesor asistió a sus clases (85% mínimo).  |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 2 - El profesor inició la clase a la hora señalada (con tolerancia de 15 minutos)                               |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 3 - El profesor impartió sus clases con voz clara y audible   |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 4 - El profesor se expresó a una velocidad apropiada en sus clases  |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 5 - El profesor expuso la información de manera organizada  |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 6 - Al iniciar la clase el profesor retomo sus puntos revisados anteriormente ligándolos con el tema siguiente. |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 7 - El profesor completó cada idea que empezaba   |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 8 - El profesor aclaró los términos que tienen un significado especial en la materia.                           |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 9 - El profesor hizo énfasis en los puntos importantes de su exposición.  |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 10.- Al final de cada clase, el profesor hizo un resumen de los puntos o conclusiones importantes.              |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 11 - Al tratar un tema, lo ejemplificó en el campo de acción de la carrera                                      |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 12.- Si había preguntas de los alumnos el profesor respondía aportando información adicional a lo ya explicado  |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 13 - El profesor mostró interés ante las opiniones de los alumnos   |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 14 - Al iniciar el semestre el profesor informó a los alumnos la forma de evaluación                            |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 15 - El profesor empleó métodos de evaluación objetivos   |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 16 - El profesor calificó tomando en cuenta solamente los temas tratados.                                       |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |
| 17 - El profesor especificó los objetivos al inicio de cada tema  |   |   |   |   |   |         |
| NUNCA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | SIEMPRE |

|  |   |   |   |   |   |           |
|--|---|---|---|---|---|-----------|
| 18 - Los textos o lecturas utilizados en el curso para cubrir el programa fueron                                       |   |   |   |   |   |           |
| PÉSIMO   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | EXCELENTE |
| 19.- Si compara esta materia con las cursadas previamente usted diría que su aprendizaje fue.                          |   |   |   |   |   |           |
| MÍNIMO   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | MÁXIMO    |
| 20.- Para su futuro desempeño profesional usted cree que la información obtenida en este curso tendrá una contribución |   |   |   |   |   |           |
| MÍNIMA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | MÁXIMA    |
| 21.- En general, usted calificaría al profesor del curso como  |   |   |   |   |   |           |
| PÉSIMO   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | EXCELENTE |
| 22 - En general, usted calificaría al método de enseñanza utilizado por el profesor como                               |   |   |   |   |   |           |
| PÉSIMO   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | EXCELENTE |
| 23.- En general, usted calificaría al curso como.  |   |   |   |   |   |           |
| PÉSIMO   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | EXCELENTE |