

6



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

02906.53

RELACIÓN ENTRE INDICADORES DE DESEMPEÑO DOCENTE Y APROVECHAMIENTO ESCOLAR

T E S I S

Que para obtener el Título de :

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P r e s e n t a n :

FANNY LILIANA ÁLCANTARA QUINTANA  
LINA MIREYA GUZMÁN SÁNCHEZ  
ESTHER RACHEL PERÉZ HERNÁNDEZ

DIRECTOR:  
LIC. PABLO VALDERRAMA ITURBE

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.



MÉXICO, D.F.

2001

EXAMENES PROFESIONALES  
FAC. PSICOLOGÍA.





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.

***Agradecemos a la Mtra. Concepción Conde,  
Lic. Gabriel Vázquez y al Dr. Héctor Ayala, por su  
apoyo, para la realización de este trabajo.***

***Un reconocimiento especial al Mtro. Fernando  
Vázquez por sus comentarios y sugerencias, y al  
Lic. Pablo Valderrama por la motivación y la  
dedicación otorgada para la realización de esta  
tesis.***

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A MIS PADRES RODOLFO Y MA. CARMEN**

*Con admiración y respeto,  
gracias por darme la vida y por todos los  
sacrificios que han realizado para ayudarme  
a cumplir la más grande de mis metas.*

### **A MIS HERMANOS MÓNICA, ERIC, LUZ Y LUIS**

*Con amor y cariño,  
gracias por compartir conmigo mis sueños  
y anhelos, pero sobre todo por creer en mí.*

### **A ARACELI, MIREYA Y RACHEL**

*Gracias por ser mis mejores amigas,  
por crecer junto a mí y compartir conmigo  
los buenos y malos momentos.*

### **A SUSANA, AMANDA Y NORA**

*Gracias, por enseñarme que en la vida hay personas  
sinceras y honestas en quienes vale la pena confiar.*

### **A NOE**

*Gracias, por tu amor y  
apoyo incondicional.*

**FANNY LILIANA ALCANTARA QUINTANA**

## **AGRADECIMIENTOS**

*Con mucho amor y admiración **a mis padres** por el apoyo, cariño y comprensión que me han brindado durante toda mi vida, porque gracias a los valores que nos han inculcado me encuentro realizando uno de mis más anhelados sueños, que sé que para ustedes también lo es, por esto es para mi muy grato y me llena de emoción compartirlo con ustedes.*

***A mi hermana** con admiración, porque a pesar de todo ha demostrado a los demás y a sí misma que puede lograr lo que se propone, por esto y muchas cosas más has sido uno de mis ejemplos a seguir.*

***A Axel** por haber nacido y hacemos sentir una vez más que hay grandes motivos porque vivir.*

***A mis amig@s,** especialmente a **Araceli, Fanny y Rachel** por el simple hecho de saber que están allí cuando las he necesitado y por todas las experiencias compartidas.*

**CON TODOS USTEDES QUIERO COMPARTIR  
UNA DE MIS METAS EN LA VIDA**

**LINA MIREYA**

## AGRADECIMIENTOS

*A el Señor por permitirme elegir que estudiar y darme la oportunidad de concluir la carrera estando siempre a mi lado.*

*A mis padres por ayudarme a realizar este logro, por la confianza que tuvieron en mi, dándome todo con la única intención de que creciera como persona.*

*A mis abuelitos (Jovita y Antonio) aunque ya no están conmigo siempre me impulsaron para seguir adelante en lo que me propusiera.*

*A Gerson y Zuri por creer en mi y apoyarme siempre.*

*A Fanny, Mireya y Araceli, por su amistad, apoyo, dedicación y paciencia, en mi vida y en este trabajo.*

*A Susi, Amanda y Nora por impulsarnos a seguir siempre adelante, por su amistad y cariño.*

*Rachel*

*A Rubén quien siempre formará  
parte importante en mi vida, por enseñarme  
que existe tiempo para todo, siendo este justo para  
aprender y crecer en todos los ámbitos de mi vida.*

*Rachel*

## ÍNDICE

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
<b>RESUMEN</b> .....	1
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	3
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>RENDIMIENTO ESCOLAR</b>	
1.1. Modelos psicológicos del rendimiento escolar.....	7
1.2. Definición de rendimiento escolar.....	10
1.3. Variables que influyen en el rendimiento escolar.....	13
1.3.1. Estudios relacionados con las variables personales.....	13
1.3.2. Estudios relacionados con las variables institucionales y escolares.....	14
1.3.3. Estudios relacionados con las variables socio-ambientales.....	17
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE</b>	
2.1. Antecedentes.....	20

2.2. Definición de evaluación.....	23
2.3. Definición de evaluación de la actividad docente.....	25
2.3.1. Características de los docentes.....	32
2.3.2. métodos de evaluación de la actividad docente..	37
2.4. Estudios sobre rendimiento de los alumnos como medida de la competencia docente.....	39
2.4.1. Factores que afectan las valoraciones estudiantiles.....	43
2.5. Indicadores de la evaluación del desempeño docente.....	46

### **CAPÍTULO III**

#### **RELACIÓN ENTRE INDICADORES DE LA ACTIVIDAD DOCENTE Y RENDIMIENTO ESCOLAR. METODOLOGÍA**

3.1. Planteamiento del problema.....	53
3.2. Objetivos específicos.....	53
3.3. Sujetos.....	54
3.4. Muestreo.....	54
3.5. Escenario y situación de aplicación.....	54
3.6. Definición de variables.....	54
3.7. Hipótesis.....	56
3.8. Tipo de estudio.....	56
3.9. Instrumento.....	56
3.10. Materiales.....	57
3.11. Procedimiento.....	57

3.12. Análisis estadístico..... 58

**CAPÍTULO IV**

**RESULTADOS**

4.1. Confiabilidad y validez del instrumento..... 60

4.2. Descripción de los factores de la evaluación de la actividad docente..... 64

4.3. Estadísticas de la actividad docente y del aprovechamiento escolar..... 66

4.4. Correlación entre evaluación de la actividad docente y el aprovechamiento escolar..... 70

4.4.1. Correlaciones de los factores de la evaluación de la actividad docente con rendimiento escolar por materia..... 71

4.4.2. Correlación de los reactivos de la evaluación de la actividad docente y rendimiento escolar por materia..... 72

**CAPÍTULO V**

**DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS..... 79**

**REFERENCIAS..... 90**

## **ANEXOS**

Titulo sexto de las evaluaciones. Reglamento institucional

ULA 2000-2002

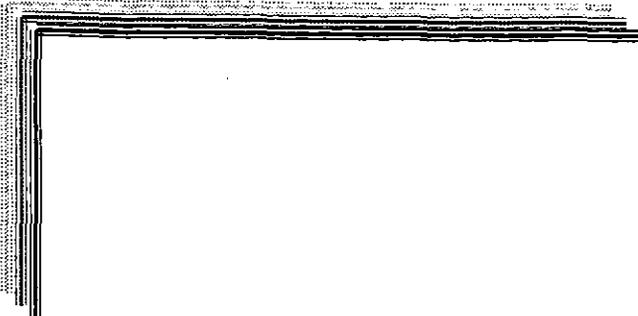
Cuestionario de evaluación de la actividad docente

Estadísticas descriptivas de la evaluación de la actividad

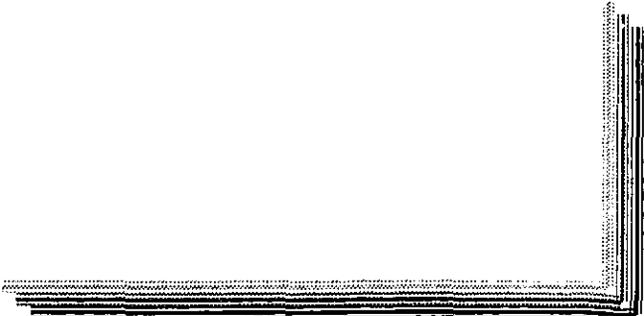
docente y del aprovechamiento escolar

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue obtener validez y confiabilidad de un instrumento de evaluación de la actividad docente, así como, identificar los factores o indicadores de la actividad docente que tienen mayor impacto sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos de la Universidad Latinoamericana (ULA). Participaron 750 alumnos, estudiantes de nivel preparatoria de la Universidad. Para esta investigación se utilizó el "Cuestionario de Evaluación de la Actividad Docente". Se concluyó que el instrumento aplicado presentó alta validez y confiabilidad obteniendo un coeficiente *alpha* de Cronbach de .88 y a través del análisis factorial se obtuvieron dos factores ("Organización y Preparación de las Clases" e "Interacción y Conducción de la Clase"), cuyos reactivos se reunieron con cargas factoriales mayores a .50 y que conjuntamente explican el 55.9% de la varianza total. También los resultados de esta investigación, revelan que las altas puntuaciones proporcionadas en la Evaluación de la Actividad Docente se asocian con altos promedios escolares de los estudiantes, además los dos factores obtenidos y algunos indicadores del desempeño docente actúan como predictores del rendimiento escolar en ciertas materias. Entre los indicadores se encontraron los relacionados con las clases, con los alumnos y con el profesor. Los indicadores relacionados con *las clases*, fueron: clases claras y entendibles así como la utilización del pizarrón durante las mismas. Los indicadores relacionados con los alumnos fueron: la percepción de los alumnos acerca de los conocimientos adquiridos en el curso. Y finalmente, los relacionados con el profesor: la asistencia, los conocimientos, la secuencia en las explicaciones, el hacer hincapié en ideas principales, el contestar a las interrogantes de los alumnos y el facilitar la participación.



# **INTRODUCCIÓN**



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surgió a partir de las actividades realizadas en la Universidad Latinoamericana (ULA), escenario que forma parte del Programa de Internado en Psicología General, de la Facultad de Psicología de la UNAM. El propósito de este programa es la formación de psicólogos generales que cuenten con las habilidades que les permitan enfrentar los problemas típicos del campo, así como aquellos potenciales de un entorno laboral dinámico; adquiriendo dichas habilidades mediante un *aprendizaje contextualizado*, es decir, un aprendizaje en los escenarios y en las situaciones en donde se realiza el ejercicio profesional del psicólogo, bajo la supervisión de expertos profesionales.

La Universidad Latinoamericana en su constante búsqueda por lograr la excelencia a través de la Unidad de Planeación, Evaluación y Desarrollo y del Departamento de Servicios y Apoyos al Estudiante organiza una serie de proyectos orientados hacia el conocimiento y comprensión de los procesos educativos que puedan repercutir en el óptimo desarrollo institucional. De esta manera, conociendo la importancia de la evaluación de la actividad docente en todo proceso educativo, la Universidad Latinoamericana ha implementado, desde hace algunos años, un sistema de evaluación a los docentes, ya que éstos representan uno de los elementos fundamentales para cumplir con la misión de toda casa de estudios.

Buscando mejorar la calidad académica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de la actividad docente se ha convertido en una actividad continua y constante, ya que a través de ésta se proponen criterios

y procedimientos para seleccionar y promover a los profesores; se detectan prioridades de formación, actualización y capacitación; se obtienen estimaciones de la eficacia de la enseñanza a efecto de emplearse en la toma de decisiones administrativas y se retroalimentan tanto las acciones de la enseñanza a nivel institucional como a nivel individual (en cuanto a los docentes), todo esto con el fin de reflexionar y modificar oportunamente las acciones que no estén funcionando adecuadamente.

Por ello, queda claro que evaluar el ejercicio docente es muy importante, sobre todo porque éste tiene gran repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que dependiendo de las habilidades de enseñanza, del método de trabajo, de la calidad de las exposiciones, etc., que muestre el profesor o, en su defecto, que perciben los alumnos, van a repercutir directamente en el aprovechamiento mostrado por los alumnos.

De allí, la trascendencia del constante mejoramiento del proceso de evaluación de la actividad docente para identificar las conductas y estrategias que tienen un efecto positivo en el desempeño escolar, proponiendo de esta manera planes de acción para el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando así una mejor enseñanza y un mayor aprendizaje.

En el ámbito de la educación, los conceptos más utilizados para definir la evaluación de la actividad docente se refieren a que son una serie de acciones sistemáticas y planeadas que se llevan a cabo a través de procedimientos apropiados, éticos e imparciales, que nos llevan a emitir un juicio de valor con base en la información obtenida. Además, toda

evaluación debe ser informativa y oportuna dado que debe ser lo suficientemente precisa para informar sobre la situación actual del evento evaluado, en este caso de la actuación docente. Así mismo, dicha información apoya la toma de decisiones pertinentes y oportunas y sirve para la planeación y acción estratégica, logrando así un mejoramiento del quehacer de los docentes.

Entre las funciones de la evaluación de la actividad docente destaca, el hecho de que ésta puede sugerir criterios y procedimientos para seleccionar, promover o capacitar al personal docente, así como retroalimentarlo para que se perfeccione a sí mismo y mejore su desempeño, o para que conozca la calidad y mérito (eficacia) de su práctica. Conjuntamente con todo lo que se ha mencionado, la evaluación del desempeño docente hace referencia a "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 que hacer" (Abaroa y García, 1995, pág. 15).

En ésta investigación los términos "aprovechamiento" y "rendimiento" tienen el mismo significado, y en el campo educativo se emplean indistintamente, aunque se hace mayor referencia a la noción de "rendimiento escolar ó rendimiento académico", entendiéndolo como una

medida o un grado del aprendizaje logrado" (VIESCA AMM, p.28; citado en Vaca, 1992).

Dado que una de las formas de evaluar el desempeño docente es a través del rendimiento mostrado por sus alumnos, en este trabajo "se define rendimiento o aprovechamiento escolar como el producto, resultado o nivel alcanzado por los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de las distintas áreas instructivas y formativas que componen el currículum, de un determinado curso, ciclo o etapa educativa". (Martín, 1986; pág. 18)

Ahora bien, teniendo muy presente que las acciones desempeñadas por los profesores dentro del aula de trabajo repercuten directamente sobre el aprovechamiento escolar mostrado por los alumnos, los objetivos del presente trabajo son:

- Obtener la validez y confiabilidad de un instrumento de evaluación de la actividad docente en este escenario en particular.
- Identificar los factores o indicadores de la actividad docente que tienen mayor impacto sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Esta investigación se encuentra distribuida de la siguiente forma: en el primer capítulo se conceptualiza el rendimiento escolar, el capítulo dos se refiere a la evaluación de la actividad docente, en el capítulo tres se presenta la metodología utilizada en esta investigación. En el capítulo cuatro se presentan los resultados y finalmente se expone la discusión, conclusiones y sugerencias arrojadas de esta investigación.



# **CAPÍTULO I**

**RENDIMIENTO ESCOLAR**



---

## RENDIMIENTO ESCOLAR

En este capítulo se presentan aspectos teóricos generales del rendimiento escolar, así mismo se mencionan seis modelos psicológicos relacionados con el rendimiento escolar, así como, una revisión de las definiciones más utilizadas sobre el mismo. Finalmente, se describen algunas de las variables que influyen en el rendimiento escolar.

### 1.1. Modelos psicológicos del rendimiento escolar

Ha surgido un marcado interés en distintos ámbitos por analizar e interpretar desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, los elementos que determinan el rendimiento escolar. A través de diversas investigaciones se ha intentado analizar e interpretar los elementos que determinan y definen el rendimiento escolar. Sin embargo, debido a la complejidad de este constructo, aún no existe una definición que explique en forma global "el rendimiento escolar".

Los constructos específicos sobre el rendimiento escolar, están contenidos en los modelos psicológicos del rendimiento escolar, para una mejor comprensión del término García (1991), cita seis modelos cuya explicación se centra en el aprendizaje que los estudiantes llevan a cabo.

#### 1. El Modelo de Carrol (1963).

En este modelo el supuesto es que los estudiantes podrán manejar los objetivos instruccionales en la medida que se permita y quieran invertir el

---

tiempo necesario para aprender los contenidos. Los constructos principales del modelo son: *aptitud*, entendida como la cantidad de tiempo de aprendizaje para poder manejar un objetivo; *perseverancia*, cantidad de tiempo invertido para manejar un objetivo; *habilidad para comprender una instrucción*, se refiere a la inteligencia general o verbal; *oportunidad para aprender*, cantidad de tiempo que un profesor destina al aprendizaje de un contenido particular y *calidad de la instrucción*, entendida como la organización de la instrucción que facilita la adquisición del conocimiento.

### 2. El Modelo de Cooley-Leinhardt (1975).

Este modelo se enfoca a la relación entre las prácticas escolares y el desempeño escolar de los alumnos, la variable utilizada como criterio a predecir incluye: el logro académico y las actitudes hacia la escuela, pares (compañeros) y maestros. Se afirma en este modelo que el desempeño escolar es una función de los siguientes constructos: habilidades iniciales, oportunidad, motivadores (externos/internos), estructura (organización y secuencia del currículo), eventos instruccionales (interacciones instruccionales).

### 3. El Modelo de Bloom (1976).

En este modelo se plantean dos requisitos indispensables para el aprendizaje:

- 1) Las conductas cognoscitivas que se consideran como los requisitos específicos para cubrir las tareas de aprendizaje.
- 2) Las características afectivas que son las actitudes del estudiante hacia el tema, la escuela y el auto-concepto.

Según Bloom, la calidad de la instrucción se refleja por el uso de apuntes, reforzadores, retroalimentación, correctivos y también por la participación y el grado de involucramiento en las tareas de aprendizaje.

#### 4. El Modelo de Harnischfeger-Wiley (1976).

Este modelo considera las características del historial del proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados como elementos primordiales para explicar el rendimiento escolar. Es de suma importancia en este modelo el que los resultados de los alumnos estén mediados en forma directa por las metas que persigue el alumno, por lo que las conductas del maestro pueden influir sobre el aprendizaje del alumno únicamente en la medida que afectan esas metas a seguir.

#### 5. El Modelo de Bennet (1978).

Las variables más importantes que utiliza este modelo para explicar los factores que afectan el éxito en el aprendizaje escolar son: cantidad de la escolaridad, tiempo asignado a la actividad curricular, tiempo total de aprendizaje activo, comprensión total del contenido, logros en la tarea curricular, retroalimentación.

#### 6. El Modelo de Gagné (1977).

Con la propuesta de este modelo de rendimiento escolar, Gagné afirma que las cinco categorías principales del resultado del aprendizaje (lo que se aprende) son: información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognoscitivas, actitudes, habilidades motoras.

## **1.2. Definición del rendimiento escolar**

Inicialmente el término rendimiento fue aplicado en el ámbito empresarial; y posteriormente en el ámbito educativo, en donde implica la idea de un producto de aprendizaje logrado por el alumno, sin considerar la incidencia del proceso de aprendizaje escolar en ese aprovechamiento.

Generalmente, se ha ubicado el rendimiento escolar en un plano descriptivo a través de resultados de un proceso escolar determinado, con lo que se tiende a reconocer el rendimiento a partir de las calificaciones, reprobación, repetición, deserción, egreso, eficiencia terminal y titulación (Camarena y Gómez, 1986).

El término rendimiento escolar puede ser considerado a través de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores que poseen los estudiantes. Sin embargo, para fines de esta investigación se abordarán aquellas que hacen énfasis en el aspecto normativo, es decir, se toma como criterio las calificaciones escolares y el promedio escolar ya que estas han sido los parámetros más prácticos y utilizados para determinar el rendimiento escolar.

En este sentido, para que el rendimiento pueda considerarse objetivamente, debe ser evaluado individualmente por medio de exámenes que abarcan cierta extensión del contenido de un curso, a partir de los cuales se obtienen calificaciones y la consecuente aprobación o reprobación del grado escolar correspondiente.

Considerando que el rendimiento escolar medido a través de este parámetro presenta limitaciones, como pudieran ser que la evaluación a través de exámenes no necesariamente miden el contenido del curso (validez) y que las condiciones de evaluación no siempre no son las mismas (confiabilidad).

Para Repetto (1984, citado en Jiménez, 1999), las calificaciones asignadas por el profesor constituyen el criterio "legal" del rendimiento del alumno. Aunque los profesores difieran en la asignación de calificaciones ya que estas diferencias son estables.

Para Martín (1986), el rendimiento escolar es *"el producto, resultado o nivel alcanzado por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas áreas instructivas y formativas que componen el currículum, de un determinado curso, ciclo o etapa educativa"* (pág.18).

Este producto es equiparado con una calificación, la cual se convierte en un criterio que sirve para evaluar y clasificar al alumno en función de los resultados obtenidos y que además es utilizado para compararlo con el rendimiento de sí mismo y de su grupo.

Para García (1991), el rendimiento escolar es muchas veces entendido únicamente como el resultado obtenido por los alumnos en un proceso de enseñanza medido por las adquisiciones observables a partir de ítems discretos y en tiempos estandarizados.

En general, el análisis del rendimiento escolar se ha enfocado a los logros académicos en función de las calificaciones obtenidas individualmente o en grupo, y de la relación entre habilidades psicológicas y calificaciones logradas. Y si bien, las calificaciones asignadas a los alumnos no siempre reflejan las habilidades y los conocimientos adquiridos; estas han sido los parámetros más utilizados para determinar el éxito académico de un alumno.

Entonces, el carácter práctico de las calificaciones y la dificultad para encontrar otros parámetros que evalúen el rendimiento académico, concibe que las calificaciones sigan siendo la alternativa más viable en la medición del rendimiento escolar.

Sin embargo, el rendimiento escolar de un alumno es más que una calificación o conjunto de calificaciones, es un proceso dinámico que no depende exclusivamente de las estrategias de aprendizaje que utilicen los profesores al impartir sus clases ni de las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos para adquirir nuevos conocimientos, ya que éste determina y a su vez está determinado por un gran número de variables que pueden facilitar, neutralizar o bloquear el rendimiento del alumno, tales como: el ámbito escolar; los docentes, las estrategias de enseñanza que estos emplean y las reglas institucionales.

---

### 1.3. Variables que influyen en el rendimiento escolar

En el estudio del Rendimiento Escolar, como se mencionó anteriormente, pueden influir gran cantidad de variables, de ahí que es importante conocer algunas de ellas y su repercusión en el aprovechamiento escolar.

De acuerdo con Martín (1986), estas variables se pueden agrupar en tres grandes categorías, que a continuación se mencionan:

1. Los determinantes personales,
2. institucionales-escolares, y
3. socio-ambientales.

#### 1.3.1 Estudios relacionados con las variables personales

Con base en los múltiples estudios realizados para encontrar las variables que condicionan el rendimiento académico, se ha encontrado que las *variables intelectuales* presentan un considerable peso dentro del rendimiento escolar, aunque no el esperado, viendo que no era la única variable predictora y mucho menos la más importante.

En lo referente a *la personalidad* como variable predictora del rendimiento académico, se ha encontrado que esta variable no llega a alcanzar la importancia o proyección logrados por las variables intelectuales.

En los estudios de personalidad se abordan más frecuentemente factores como: extroversión, neuroticismo y motivación.

En general, los estudios muestran que los diferentes factores de la personalidad son variables que condicionan el poder predictivo de otras variables más consistentes como la inteligencia y la motivación. En este sentido, se ha encontrado que la *motivación* es una de las variables que presenta mayor correlación con el rendimiento académico, considerando que la motivación está relacionada con una serie de circunstancias y estímulos ambientales.

Gimeno Sacristán (1976, citado en Martín, 1986), encontró correlaciones significativas entre *autoconcepto* y rendimiento escolar. En esta misma investigación se encontró que los factores de *sociabilidad* correlacionaban positiva y significativamente con el rendimiento académico.

Esto se explica ya que no es extraño que factores como la sociabilidad y sobre todo la popularidad y aceptación del individuo sean facilitadoras del rendimiento, pero tampoco cabe poner en duda que este último favorece y consolida a su vez la aceptación de los alumnos por parte de sus compañeros de grupo (Martín, 1986).

### **1.3.2 Estudios relacionados con las variables institucionales y escolares**

Dentro de los determinantes *institucionales-escolares* encontramos los elementos metodológicos, los organizativos, los elementos didácticos. Dichos

---

elementos, cumplen la función de facilitar o bien obstaculizar el rendimiento de los alumnos.

En un estudio de López (1975, citado en Martín, 1986), comparó a dos grupos de alumnos calificados por el profesor (basándose en su rendimiento escolar) como "fracasados" y "normales". Encontrando que la *metodología didáctica* condiciona el desarrollo académico de los alumnos y se observa como la poca flexibilidad de los reglamentos de la escuela tradicional pueden marginar y hacer "fracasados" a los alumnos con similares posibilidades intelectuales y personales que los de la mayoría de sus compañeros considerados como "normales".

En cuanto a los *modelos organizativos*, se ha encontrado que el tipo de agrupamiento por sí mismo (sea homogéneo o heterogéneo en cuanto a los niveles de capacidad intelectual superior e inferior), no influye de manera apreciable en el rendimiento académico de los alumnos (Golberg, Passow, y Justman, 1966; citados en Martín, 1986).

Sin embargo, cada tipo de agrupamiento afecta de manera diferente el rendimiento de los alumnos de distintos niveles de capacidad, especialmente a los grupos de capacidad extrema superior e inferior, aunque no incide sobre el rendimiento medio de la población escolar en su conjunto.

En comparación con los resultados de las investigaciones sobre las distintas formas de agrupamiento, la influencia de las *aptitudes, actitudes,*

---

*intereses y personalidad del profesor* en el rendimiento educativo de los alumnos se presenta como mucho más importante y significativo.

En cuanto a las *instituciones educativas*, los hallazgos muestran que el rendimiento escolar es más favorable para los alumnos que provienen de escuelas privadas.

En este sentido, Baquero (1977, citado en Martín, 1986) encontró un nivel superior de rendimiento en los alumnos de escuelas privadas. Sin embargo, estas diferencias generalmente se deben a que en este tipo de estudios no se controlan variables como: el nivel socioeconómico y cultural, así como, la capacidad intelectual, instrucción previa con la que ingresan a la escuela, expectativas sobre continuar sus estudios, la capacidad de los equipos docentes, entre otras; tomando en cuenta estas variables es posible aclarar las diferencias entre escuelas públicas y privadas.

La variable *didáctico-docente* en relación con rendimiento escolar juega un papel primordial, ya que los docentes desempeñan un papel muy importante para favorecer el desarrollo de los alumnos. No obstante, en este desarrollo están inmersos una serie de factores por parte del profesor, como son sus expectativas, juicios, y autoconcepto que se va forjando de los alumnos.

En este sentido, Beez (1968, citado en Martín, 1986) encontró que las expectativas, concepto o valoración que los profesores tienen respecto a la capacidad y rendimiento de los alumnos presenta una alta incidencia en el desarrollo intelectual y en el éxito académico de los alumnos.

Por otra parte, Salas y Ferrant (1990, citados en Muñoz, 1995) analizaron investigaciones realizadas a fin de identificar las variables que influyen en el rendimiento académico. Entre los factores encontrados sobresale una constante, *las actitudes de los alumnos hacia los maestros, hacia las materias o cursos que reciben, hacia las autoridades del plantel y hacia la institución en general.*

### 1.3.3 Estudios relacionados con las variables socio-ambientales

Dentro de los determinantes socio-ambientales se considera *al medio familiar* como la variable principal, además variables tales como la clase social, status socioeconómico y cultural de la familia, nivel educativo y ocupación de los padres; así como aquellas variables tales como hábitos, actitudes e información de los padres, etc.

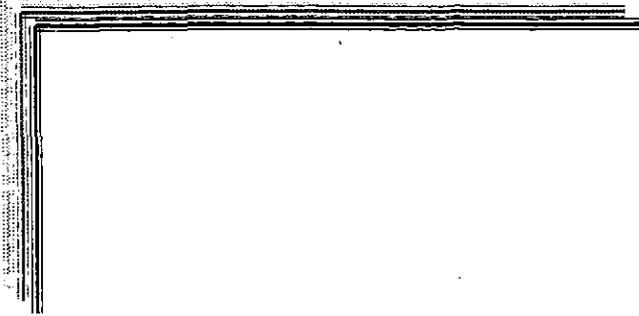
En este sentido, Gilly (1978, citado en Martín, 1986) encontró que *el clima educativo familiar* influye en el rendimiento académico. Por otra parte, Esperanza (1990, citado en Martín, 1986) encontró que la *funcionalidad familiar* es una variable que influye en el desempeño escolar. Finalmente, Sánchez-Sosa (1998) encontró que *los estilos de vida* son predictores de un buen desempeño académico.

Hay que tomar en cuenta, que la familia es una de las instituciones más importantes del sujeto, porque en ella se forman y determinan, a través de las primeras experiencias, los valores, actitudes y sentimientos ante una

realidad social. Si en ella existe un mal funcionamiento, se afectará directamente la formación del individuo y lo reflejará en aquellos espacios donde se desenvuelve con más frecuencia, en la escuela y principalmente en su rendimiento escolar.

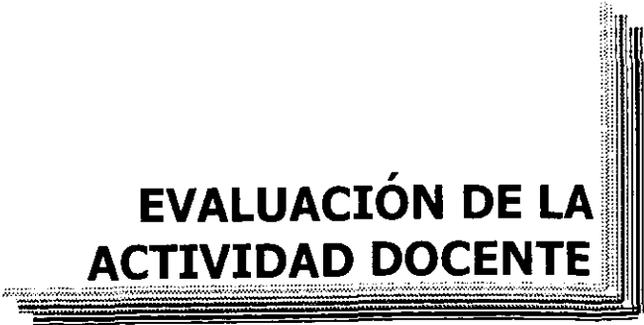
Como se ha visto a lo largo del capítulo, existen infinidad de conceptos teóricos que intentan definir el rendimiento escolar, sin embargo, ninguno contempla de forma global todos aquellos factores que pueden estar relacionados directa o indirectamente. Realizándose investigaciones que evalúan solo algunos aspectos del rendimiento escolar, sin tomar en cuenta que éste es un proceso multifactorial.

Para lograr comprender el fenómeno del rendimiento escolar es preciso abordar la problemática dentro y fuera del sistema educativo, para así contribuir a resarcir las diversas interrogantes que existen en torno al rendimiento escolar.



# **CAPÍTULO II**

**EVALUACIÓN DE LA  
ACTIVIDAD DOCENTE**



## **EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE**

Siendo el rendimiento escolar uno de los criterios más utilizados para valorar la enseñanza se vuelve indispensable tratar de indagar el efecto que tienen los indicadores del desempeño docente sobre el aprendizaje y el rendimiento académico.

A continuación se presentan algunos antecedentes de evaluación de la actividad docente, definiciones de evaluación y evaluación de la actividad docente, así como algunas de las características docentes, métodos de evaluación, estudios sobre el rendimiento como medida de la competencia docente y algunos indicadores de la evaluación del desempeño docente.

### **2.1. Antecedentes**

Es a partir de los años sesentas cuando la planeación y evaluación institucional a nivel superior comienza a tomar importancia, surgiendo en 1978, el Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior (Grijalva, Loredo, y Valenzuela, 1996).

Posteriormente, en el año de 1989, al anunciarse el Programa para la Modernización Educativa (PME) se reconoce explícitamente el papel que la evaluación, en sus diferentes niveles, habría de tomar. A partir de este programa, se insertaría en las instituciones como un proceso permanente, participativo y de realimentación al sistema institucional de educación (Llarena, 1994, citado en Rueda y Rodríguez, 1996). Así, para iniciar el

trabajo orientado hacia la evaluación, se crea y pone en marcha, el 23 de noviembre del mismo año, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (CONAEVA). Esta comisión fue constituida como instancia rectora de las actividades de evaluación, teniendo los siguientes propósitos y directrices: "impulsar un proceso de evaluación en todas las instituciones, formular lineamientos generales para dar continuidad y permanencia a este proceso, proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de este nivel educativo, apoyar las diversas instancias responsables de la evaluación para que la lleven a cabo mediante los mecanismos más apropiados y proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones de la educación superior" (Arredondo, 1991, citado en Rueda y Rodríguez, 1996).

Más recientemente, en el Programa de Modernización Educativa 1988-1994 y en el Programa Educativo 1995-2000, se define a la evaluación como eje fundamental en la estrategia para mejorar la educación superior (Grijalva, Loredo, y Valenzuela, 1996).

De esta manera, la evaluación en el ámbito educativo no se limita a un terreno, abarcando así el desempeño de los estudiantes, los programas, el currículo, los docentes, etc. Ello con el objetivo de conocer su situación actual, tanto académica como administrativa (Gilio-Medina, 1996).

El propósito de introducir la evaluación de la actividad docente en todas las instituciones educativas es determinar la calidad de su enseñanza y de esta manera retroalimentar a los profesores y a las instituciones para así poder intervenir oportunamente.

Sin embargo, la evaluación del trabajo académico no sólo es una propuesta de autoridades centrales, gubernamentales o institucionales, es también una necesidad reconocida por gran parte de los investigadores y docentes, útil para poder orientar el futuro institucional y el desarrollo profesional y personal de los académicos.

De Ibarrola, (1991, citado en Grijalva, Loredó, y Valenzuela, 1996) señala que la evaluación de la actividad docente adquiere, en nuestro país, importancia cuando se crean los Comités de Dictamen Docente para el otorgamiento de becas para estudios de posgrado en los años setenta a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Secretaría de Relaciones Exteriores.

En cuanto a publicaciones formales que se tienen registradas acerca de la evaluación de la docencia en México, es probable que la primera haya aparecido en 1972 por parte de la Universidad Iberoamericana, la cual se enfocó a plantear objetivos, aspectos, requisitos, procedimientos y un cuestionario para dicha evaluación (García, 2000). Así mismo, es a partir de 1971 cuando se comienzan a llevar a cabo este tipo de evaluaciones en instituciones públicas de educación superior, primero en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM (Arias, 1984), y posteriormente en la Facultad de Psicología; sin embargo, su presencia sistemática ha ocurrido a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta en instituciones

---

como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (García, 2000).

## 2.2. Definición de evaluación

Dentro del ámbito educativo uno de los aspectos centrales a evaluar es la práctica del docente, así en el documento de la Evaluación Superior en México, ANUIES (1990) se propone que: *“La evaluación de la educación en México es un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante y que como resultado proporciona juicios de valor, que sustentan la consecuente toma de decisiones”* (pág. 68) (Abaroa y García, 1995).

Por otro lado, Rueda y Canales (1997, citados en Jurado, 2000) consideran a la evaluación como un conjunto de acciones sistemáticas que tienden a lograr un conocimiento sobre la realización de una actividad, 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. Grijalva, Loredó, y Valenzuela (1996), definen evaluación como un proceso de obtención de información cuyo desarrollo, necesariamente, nos lleva a emitir un juicio valorativo sobre los datos obtenidos que apoyarán la toma de decisiones.

De acuerdo con Abaroa y García (1995), toda evaluación debe de cumplir los siguientes principios básicos:

1. *Útil*, 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 las escuelas, programa o educador, sujetos a examen que determinen su mérito y valor educativo.

Desde esta perspectiva podemos resumir que la evaluación es un proceso de obtención de información que nos permite identificar la problemática o situación actual de cierto evento cuyo principal propósito es apoyar la toma de decisiones.

Situándonos en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, García (1988) menciona que ésta cumple la función insustituible del control, es decir, los datos que la evaluación proporcione son los elementos a partir de los cuales juzgar la adecuación de los procesos, el cumplimiento de los objetivos de los planes, el efecto cognitivo de los proyectos curriculares, el

---

resultado social de los sistemas educativos. Hablar de evaluación se refiere al análisis de una etapa en un proceso de acción social.

### 2.3. Definición de evaluación de la actividad docente

Siendo la actividad docente una de las directrices principales en toda institución educativa, su evaluación debe planearse oportuna y eficazmente para obtener los mejores resultados, en cuanto al proceso de evaluación, y de esta manera poder intervenir acertada y efectivamente.

La evaluación del desempeño docente debe ser una actividad sistemática y continua dentro de todo proceso educativo, que se basa en todo tipo de datos, informes, pruebas y ejercicios (Nieto y Maldonado, 1996, citado en Echeveste, 1997). Por otro lado, una de las definiciones más citadas en la literatura es la de Abaroa y García (1995), que definen la evaluación de la actividad 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”* (pág. 15).

Además, toda evaluación debe ser informativa y oportuna dado que debe ser lo suficientemente precisa para informar sobre la situación actual del evento evaluado, en este caso de la actuación docente. Así mismo, dicha información apoya la toma de decisiones pertinentes y oportunas y sirve para la planeación y acción estratégica, logrando así un mejoramiento del quehacer de los docentes.

Al hablar de evaluación de la actividad docente también nos referimos al docente como persona, es por ello que no se puede dejar por un lado todos aquellos aspectos personales de los profesores. En este sentido, Loredó y Grijalva (2000) proponen que la evaluación se debe llevar a cabo desde una perspectiva centrada en la persona y orientada hacia su perfeccionamiento. Dado que la relación que establecen profesor y alumno es fundamental en el proceso de aprendizaje y de las características de ésta dependerán los resultados. Por tanto, conocer al profesor no sólo atañe a su formación académica, a su actuación en el aula y al dominio de la disciplina; también implica rescatar los aspectos afectivos y de personalidad.

Este planteamiento se basa en dos supuestos: 1) La evaluación debe considerar la conducta de una persona y las relaciones interpersonales que se establecen en el aula. Tiene potencialidades formadoras asociadas a procesos de reflexión crítica, toma de conciencia de la actuación docente, así como al ejercicio efectivo de la libertad en la toma de decisiones; y 2) La evaluación implica un encuentro con otros, con personas y se concreta en un proyecto de mejoramiento que sirva para potenciar a los maestros a través del diálogo y la reflexión de su práctica.

Además de todas las características antes mencionadas, Marsh (1982) y Seldin (1993), (citados en García, 2000) proponen que no es conveniente juzgar el desempeño de un profesor por los resultados solamente de un curso o un período académico en el que imparte cursos diferentes.

Lo que estos autores recomiendan es evaluar el desempeño del profesor a lo largo de varios períodos académicos, basándose en el promedio de todos los cursos como el indicador de su desempeño y no sólo un curso o período escolar.

García (1988), cita que toda evaluación sistémica del profesorado debe tomar en consideración al menos cuatro variables:

- I. Organización Departamental, introduciendo criterios cuantitativos en sí mismos razonables como los de área, número mínimo de componentes y participación de los alumnos.
- II. Programas de Investigación, como criterio independiente del hecho de que los profesores en los departamentos realmente investiguen. Este criterio es pertinente desde el momento en que todas las líneas abiertas a la investigación de un campo determinado no pueden ser atendidas.
- III. Evaluación del apoyo logístico de los departamentos, el criterio aquí debe estar en función de las necesidades logísticas de los programas de investigación y de actividad pedagógica.
- IV. Organización docente por funciones, esta variable debería recoger información sobre la real dedicación funcional del profesorado de cada grado: profesores ayudantes, profesores titulares, catedráticos.

De la misma manera, García (1988) propone que junto con la evaluación denominada sistémica del profesorado, debe tener lugar otra en la que se evalúen las funciones del profesorado. Agrupándose dicha evaluación en tres aspectos:

- I. Evaluación del programa de actividad docente, es decir, considerando los puntos del diseño de la actividad docente ya sea, módulos o unidades, programas de actividad, material didáctico, etc.
- II. Evaluación del proceso de actividad docente, al menos se podrían elaborar tres tipos de informes que directamente inciden en la calidad de la enseñanza: ausentismo escolar, grado de participación estudiantil en las actividades del aula, técnicas mediante las cuales se desarrolla el proceso.
- III. Evaluación del resultado de la actividad docente, hay un aspecto del rendimiento convencional del alumno, medido por los exámenes, que se convierte en información para la evaluación del profesorado.

En cuanto a las funciones de la evaluación de la actividad docente destacan, que a través de ésta se pueden sugerir criterios y procedimientos para seleccionar, promover o capacitar al personal docente, así como retroalimentarlo para que se perfeccione a sí mismo y mejore su desempeño, o para que conozcan la calidad y mérito (eficacia) de su práctica. Conjuntamente con todo lo que se ha mencionado, la evaluación del desempeño docente hace referencia a las actividades mostradas por el profesor dentro del salón de clases.

Otra de las funciones de la evaluación de la actividad docente es que a través de ésta, el docente tome conciencia y reflexione sobre su actuación en el aula; es decir, se autoevalúe, transforme y logre mejorar su docencia y sus objetivos. En este sentido, Cruz, Crispín, y Ávila, (2000) proponen que en los programas de formación docente se requiere incluir estrategias en donde la reflexión del profesor acerca de su práctica le permita la comprensión de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de esta manera tomar conciencia; sólo así el profesor tomará decisiones encaminadas a mejorar la calidad de su trabajo.

Por otro lado, Chordi (1988) menciona que los fines de la evaluación del profesorado deberían incluir principalmente: determinar la eficacia de la enseñanza del profesor y el progreso del aprendizaje del alumno, y determinar el esfuerzo del profesorado en conseguir los fines de la institución.

Desde esta perspectiva, Chordi enfatiza que la evaluación del profesor es la evidencia del aprendizaje del alumno.

Por otra parte, Nadeau (1988) a partir de la recopilación de investigaciones realizadas en los colegios y universidades norteamericanas sobre las prácticas existentes acerca de la evaluación del profesorado, propone algunas líneas directrices de la evaluación de la enseñanza realizada por el estudiante:

1. La evaluación de la enseñanza por parte del estudiante debe ser planificada por la comisión de profesores, de estudiantes y de la unidad

- académica o de la institución que proporcione una logística adecuada y neutra y asegure la continuidad e integridad del proceso.
2. La evaluación se debe adaptar a cada contexto en particular.
  3. Es esencial desarrollar un espíritu de participación en el estudiante, los profesores y los administrativos en el proceso de evaluación del profesorado.
  4. Los estudiantes tienen el derecho y la obligación de evaluar la actividad docente del profesor.
  5. Las investigaciones sobre la evaluación de la enseñanza por parte del estudiante demuestran la validez y los efectos positivos de la retroalimentación de los estudiantes en cuanto a la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.
  6. Los profesores tienen el derecho y la obligación de recibir la retroalimentación de los estudiantes.
  7. Los profesores tienen el derecho de recibir datos evaluativos, sistemáticos y objetivamente analizados e interpretados.
  8. Si se deben establecer normas comparativas, éstas deben basarse en factores relacionados con la actividad docente.
  9. Debe asegurarse que los resultados sean confidenciales.
  10. La evaluación va dirigida a todos los profesores y debe ser realizada con arreglo a unos ciclos que permitan la mejora y el seguimiento de la actividad docente.
  11. Los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes deben utilizarse junto con otras informaciones, estableciendo un perfil de enseñanza del profesor.
  12. Para las decisiones administrativas, hay que utilizar varias evaluaciones estudiantiles, a lo largo de varios años.

13. Utilizar las evaluaciones realizadas por los estudiantes junto con otras fuentes de información sobre la enseñanza tales como la observación en clase, el estudio del material pedagógico, la evaluación del aprendizaje, la auto-evaluación, la planificación de la progresión.
14. El profesor debe disponer del tiempo y de los medios necesarios para mejorar la calidad de su enseñanza.
15. Las evaluaciones realizadas por los estudiantes tienen poco valor si provocan ansiedad, conflictos y confusión, si destruye el ambiente de aprendizaje y perjudican la organización de la enseñanza.
16. Para ser representativa la evaluación debería ser realizada por, al menos, el 75% de los estudiantes matriculados en la asignatura.
17. El cuestionario debería ser elaborado a partir de un banco informatizado de ítems y debería reflejar todos los aspectos de la actividad docente. El cuestionario debería ser individualizado a nivel de profesor, de asignatura, de departamento, de Facultad y de Universidad.
18. La evaluación realizada por el alumno aborda una parte de las actividades docentes del profesor: su presencia en clase.
19. La evaluación realizada por el estudiante aborda la logística de la clase.
20. Incluir información sobre el rendimiento estudiantil.
21. Es necesario evitar una interpretación normativa de los resultados y asegurarse de que los criterios de excelencia sean respetados.
22. Asegurar que todos los tipos de asignatura sean evaluados según sus características propias (tutorías, cursos-debate, laboratorio, enseñanza individualizada, etc.)
23. Tener en cuenta los errores de medición.
24. La preparación de un cuestionario de evaluación no es la meta sino el inicio de una reflexión sobre el proceso de evaluación de la enseñanza.

25. Evitar establecer un programa de evaluación en situación de crisis y en situación conflictiva.
26. La evaluación del profesorado debe formar parte de un programa completo y coherente de evaluación de todo el personal, incluidos los administrativos y el personal de los servicios pedagógicos y administrativos.
27. El programa es eficaz si: 1) los resultados de la evaluación son nuevos para el profesor, 2) el profesor desea mejorar la calidad de su enseñanza, 3) el profesor sabe cómo mejorar.
28. Remitir los resultados al profesor sin más no conduce a nada. Para mejorar dichos resultados es necesario discutir sobre los mismos con un colega, un especialista en psicología de la educación o un especialista en la mejora de la calidad de la enseñanza.
29. Asegurar la calidad técnica de las evaluaciones estudiantiles, particularmente la validez, la fiabilidad, la capacidad de generalización, la objetividad, la especificidad, la utilidad como diagnóstico.
30. Asegurarse de que los instrumentos, la logística y el conjunto del proceso sean evaluados y revisados periódicamente.
31. La evaluación debe servir para identificar los puntos fuertes y los puntos débiles en los cursos. El perfeccionamiento es responsabilidad del profesor con la ayuda de la infraestructura institucional.

### **2.3.1. Características de los docentes**

Al hablar de evaluación de la actividad docente no se puede dejar a un lado las características de los profesores, dado que es en ellos en

quiénes ha recaído, desde hace mucho tiempo, la responsabilidad de la formación profesional de los estudiantes, y puesto que el proceso de enseñanza aprendizaje no se limita a la mera exposición-recepción de conocimientos ya que se presenta una constante interacción (alumno-maestro) dichas funciones o características docentes juegan un papel primordial sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, es por ello que en toda fase de evaluación se deben de tomar en cuenta.

De acuerdo con Caballero (1992), las funciones que distinguen a los docentes en su ejercicio profesional son:

- **Función informativa:** con esta función el maestro presenta aquellos conocimientos que por su relevancia, significatividad y utilidad, son necesarios para que cada individuo pueda comprender, manejar y dominar su entorno social.
- **Función de animación o estimulación:** por medio de la estimulación el maestro trata de favorecer los diversos procesos que intervienen en el aprendizaje del estudiante.
- **Función de orientación:** el maestro orienta a sus alumnos en relación con métodos y procedimientos para adquirir y procesar conocimientos, así como; a la elección de caminos acertados para alcanzar los logros educativos.
- **Función de organización:** a través de esta función el maestro da orden, secuencia e integración a los elementos y condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en los ambientes escolares.
- **Función de supervisión:** se examina el avance y la realización de los trabajos y actividades llevadas a cabo por el estudiante.

- Función de investigación: el maestro actualiza, incorpora y transforma el conocimiento que fue objeto de enseñanza.

Van Wagemen (1992, citado en Jurado, 2000), afirma que también la inteligencia, el conocimiento de la materia, el criterio profesional y la habilidad para expresarse, son algunos de los factores que pueden afectar el proceso didáctico. No obstante, Caballero (1992) destaca una serie de características más amplias que agrupa como variables internas y externas.

Las variables externas son todas aquellas variables sociales tales como normas, creencias y valores directa e indirectamente inmersos en la función docente.

Dentro de las variables internas se encuentran todos aquellos aspectos personales que caracterizan al profesor y que afectan más directamente la función que desempeña, las cuales se describen a continuación:

- La variable psicológica, esta referida a aspectos como la personalidad del profesor, actitudes hacia sí mismo, hacia la docencia, hacia los alumnos, intereses y motivaciones se conjugan en estas variables.
- 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 quehacer cotidiano en la escuela.

- La variable económica, es un aparato 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.

En lo que se refiere a la forma de actuar de los profesores dentro del salón de clases, Marland (1979, citado en Figueroa, 2000) identifica las siguientes características:

- **Compensación:** tendencia de los profesores a ayudar y dedicar mayor atención a aquellos alumnos introvertidos o con poca capacidad.
- **Indulgencia:** tendencia a ignorar problemas de disciplina en aquellos alumnos que necesitan una atención especial.
- **Compartir el poder:** los profesores premian a los buenos alumnos asignándoles tareas de responsabilidad.
- **Comprobación progresiva:** los profesores verifican el progreso de los alumnos para reconocer problemas que se van presentando.

- Supresión de emociones: tendencia de los profesores a no mostrar sus sentimientos en clase.

En este mismo sentido, Connors (1978, citado por Figueroa, 2000) encontró tres principios más relacionados con el profesor:

- Supresión de emociones: se refiere a la eliminación de los sentimientos del profesor como estrategia para prevenir problemas.
- Autenticidad del profesor: utilizado para presentarse ante los alumnos de tal forma que se consiga tener buena relación con ellos y buen ambiente de trabajo.
- Autocontrol: referente a la necesidad que tiene el profesor de dominar y ser consciente de su conducta, así como de las repercusiones de ésta en los alumnos.

Por otro lado, Loredo y Grijalva (2000) definen a la docencia como una actividad que se desarrolla en un aula por un profesor en relación con un grupo de alumnos; por lo tanto, trasciende los límites de lo individual, porque, como toda profesión, se desarrolla y ejerce por un colectivo. En este sentido, la docencia se aborda desde tres niveles:

1. Genéricamente se habla en abstracto del trabajo docente, acerca de las teorías relativas a la enseñanza y el aprendizaje, concomitantes al deber ser.
2. En lo individual, en términos de sus competencias en el aula y de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

3. Este nivel, poco tratado en el docente se refiere a lo social, como práctica ejercida por un colectivo: la docencia como profesión compartida por una comunidad de profesores.

### **2.3.2. Métodos de evaluación de la actividad docente**

La importancia de la evaluación dentro del proceso educativo es indiscutible, ya que al proporcionar retroalimentación a los profesores acerca de su desempeño se interviene directamente sobre la calidad de la misma.

Chordi (1988), propone que un método de evaluación ideal debe evitar aspectos negativos de la evaluación: como producir un clima de inseguridad o de hostilidad del profesorado ante los evaluadores que se suele dar cuando se evalúan las características del profesor o las actividades docentes de cada uno de ellos. Además, debería tener múltiples fuentes de información y ser capaz de perfeccionarse y corregirse a sí mismo.

Asimismo, un método de evaluación ideal debería satisfacer tanto a los evaluadores como a los evaluados y debería medir: lo que el alumno aprende, lo que el profesor mejora en la enseñanza, lo que renueva de sus conocimientos y de sus métodos de enseñanza.

Sin embargo, los procedimientos para llevar a cabo las evaluaciones del desempeño docente son variadas, entre las que destacan tres fuentes principales: 1) a partir de la opinión de los estudiantes, 2) evaluación por colegas o pares académicos y 3) autoevaluación.

La evaluación del desempeño docente a través de la opinión de los estudiantes se ha constituido en un elemento muy importante, ya que al formar parte del proceso enseñanza aprendizaje y al observar cotidianamente la labor del maestro, cuentan con un conocimiento amplio sobre los comportamientos y habilidades de los profesores. Sin embargo, existen algunos argumentos en contra de las evaluaciones a través de la opinión estudiantil al considerar que estos no son los adecuados para juzgar el mérito de la labor docente, así mismo sus juicios se ven influenciados por variables ajenas a la efectividad de la enseñanza. En este sentido, Girón, Urbina y Jurado (1992) mencionan que uno de los factores que pueden afectar la veracidad de las evaluaciones son las interacciones previas (agradables o desagradables) entre el profesor y el alumno.

Contrario a estos argumentos, Feldman (1977), Marsh (1984), Marsch, Fleiner y Thomas (1975), mencionan que las evaluaciones por parte de los estudiantes han mostrado estabilidad y confiabilidad y esto constituye un elemento importante para reforzar su validez y utilidad (citado en Sánchez-Sosa y Martínez-Guerrero, 1993).

Las evaluaciones de los colegas son especialmente útiles para evaluar algunos aspectos como la labor investigadora, el profesionalismo del profesor o el dominio de la asignatura (Tejedor, Seijas, y Rodríguez, 1988).

La autoevaluación consiste en que los profesores redacten un texto sobre su actuación docente. Estas evaluaciones pueden girar en torno a si los objetivos propuestos, los materiales o los procedimientos empleados han

sido adecuados; generalmente incluyen datos de interés como las actividades de todo tipo llevadas a cabo y el trabajo de investigación (Tejedor, Seijas, y Rodríguez, 1988).

Existen otras formas de evaluación tales como: evaluaciones administrativas, revisión de su currículum vitae, la observación sistemática de sus actividades, su productividad como investigador y el aprovechamiento mostrado por sus alumnos, siendo esta última otra de las formas más utilizadas ya que al ser el aprovechamiento escolar efecto directo de la buena enseñanza, la calidad docente puede ser medida y valorada por los resultados directos del aprovechamiento escolar.

De acuerdo con Caballero (1992), en esta visión se propone como criterio esencial de la valoración el cambio operado en el comportamiento del alumno, esto es, la medida directa de su aprovechamiento escolar. Con esto se propone una relación estrecha causal de tipo lineal y unidireccional, en donde el desempeño docente es la causa y el rendimiento escolar el efecto.

#### **2.4. Estudios sobre el rendimiento de los alumnos como medida de la competencia docente**

Con base en las múltiples investigaciones llevadas a cabo acerca de la evaluación de la actividad docente, diversos autores coinciden en que lo más importante que hay que evaluar es qué tanto han aprendido los alumnos a través del curso (García, 2000).

Tejedor, Seijas y Rodríguez (1988) justifican la evaluación del desempeño docente a través del rendimiento mostrado por sus alumnos, argumentando que si el objetivo fundamental de la tarea docente es facilitar el aprendizaje de los alumnos, resulta lógico pensar que una buena manera de saber si un profesor es efectivo es averiguar lo que sus alumnos han aprendido.

Son numerosos los estudios que relacionan determinadas destrezas o capacidades del profesor con el rendimiento estudiantil, definiendo las destrezas o capacidades del profesor como la variable independiente o predictora y el rendimiento estudiantil como la variable dependiente o criterio.

Algunos ejemplos de estudios sobre destrezas o capacidades son los de Rodin y Rodin (1972, citados en García, 2000) quienes fueron los primeros en investigar la relación entre las evaluaciones de la docencia y los beneficios en el aprendizaje de los alumnos. Los autores midieron los conocimientos antes y después de un curso de cálculo. Encontrando una correlación negativa (-0.75) entre los puntajes de evaluación del curso y lo aprendido al final de él, es decir, que entre menos aprendieron los alumnos, mejor evaluaron a sus instructores.

Overall y Marsh (1979, citados en Cruz, Crispín, y Ávila, 2000), utilizando la evaluación de los estudiantes en la calidad de la educación, encontraron que si regresaban los resultados a los profesores reuniéndolos para discutir resultados y las posibles estrategias para mejorar, los

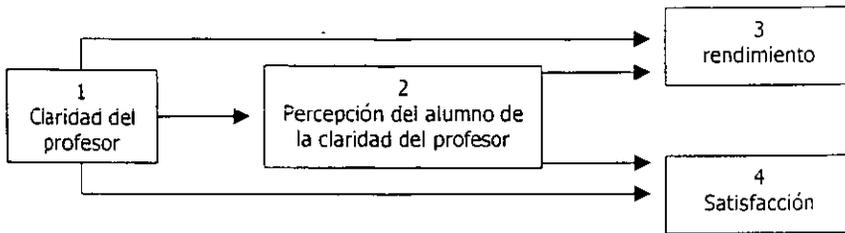
estudiantes mejoraban sus notas en el examen final y las calificaciones de efectividad fueron más favorables al final del curso. Este y otros estudios sugieren que la retroalimentación más la asesoría son efectivas para mejorar la efectividad del profesor.

Cohen (1981, citado en García, 2000), después de revisar 41 investigaciones donde analizó los resultados de 68 multisecciones de cursos, concluyó que los cuestionarios de evaluación si son instrumentos válidos para medir el progreso académico de los alumnos; la correlación global entre el progreso académico de los alumnos y la de los cuestionarios de evaluación de la actividad docente fue de 0.43; la correlación entre la evaluación global el curso y el progreso académico fue de 0.47.

Más recientemente, Theodory y Day (1985, citados en Tejedor, Seijas y Rodríguez, 1988), "relacionaron el estilo docente, rasgos de ansiedad y experiencia del profesor con el nivel alcanzado por los alumnos". Este estudio pone de manifiesto la existencia de una correlación negativa significativa entre la ansiedad del profesor y el nivel alcanzado por los alumnos, así como una correlación positiva entre la experiencia del profesor y el nivel alcanzado por los alumnos; en ambos casos, con la variable estilo docente como moduladora ya que esas relaciones sólo aparecen cuando el estilo responde a una disposición favorable. Al aplicar el análisis de varianza, encontraron a la ansiedad como única variable de influencia significativa.

Hines, y otros (1985, citados en Tejedor, Seijas y Rodríguez, 1988), en su trabajo "Claridad del profesor y sus relaciones con el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes", no encontraron efecto directo entre las

variables claridad del profesor y la variable satisfacción (-0.05) pero sí un importante efecto indirecto a través de la variable percepción del alumno en la claridad del profesor (0.51), lo que en conjunto da cuenta de la correlación empírica entre las variables claridad del profesor y la variable satisfacción (0.46).



En este sentido, Nieto (1982, citado en Tejedor, Seijas y Rodríguez, 1988) señala que en algunos casos el rendimiento del alumno se considera como variable dependiente y se señalan dos tipos de variables independientes relacionadas con el profesor: su ser (variables estructurales) y su actuar (variables dinámicas). A veces no se estudia el rendimiento directamente sino determinadas situaciones que lo explican o justifican (Bean, 1985; Tejedor, Seijas y Rodríguez, 1988).

Ubicándonos en el contexto de la evaluación, García (2000) reitera que la dimensión más importante, y tal vez la más ignorada en los cuestionarios de evaluación de la actividad docente de varias instituciones universitarias mexicanas, es qué tanto aprendió el alumno. Por ello recomienda que los cuestionarios incluyan algunos elementos que se propongan medir ese aspecto.

### 2.4. 1 Factores que afectan las valoraciones estudiantiles

Tejedor, Seijas y Rodríguez (1988), citan una serie de variables, autores e investigaciones en las que se estudian los factores que afectan las valoraciones del desempeño docente a través de la opinión de los estudiantes, entre las que se encuentran: el tamaño de la clase, el tipo de asignatura, las notas de los alumnos en los exámenes, el sexo de los estudiantes, el tipo de instrucciones que se le proporcionan a los alumnos, etc.

El tamaño de la clase es uno de los factores que parecen influir en las valoraciones, ya que algunas investigaciones indican que si el grupo es muy numeroso, las valoraciones que obtienen los profesores son más bajas que si el grupo está constituido por pocos alumnos. Centra y Creech (1976), llegan a la conclusión de que las clases con menos de doce alumnos suelen dar valoraciones especialmente elevadas. La mayoría de los autores explican este efecto en base a la mayor interacción que se produce entre el profesor y los alumnos en los grupos pequeños.

En cuanto al tipo de asignatura Gillmore y Brandenburg (1974) y Pohlman (1975), encontraron que los estudiantes tienden a valorar mejor a los profesores de asignaturas que ellos han elegido, es decir optativas, que a los profesores de asignaturas obligatorias.

En cuanto a las notas de los alumnos en los exámenes como determinantes de las valoraciones, una gran parte de las investigaciones

realizadas al respecto muestran una correlación positiva entre las calificaciones de los estudiantes y las valoraciones del profesor. En todo caso, aunque hay una mayor abundancia de estudios que indican una relación positiva, las correlaciones obtenidas oscilan entre  $- .75$  y  $.75$  (Stumpf y Freedman, 1979).

Además, Phye (1984) y Wells (1976) demostraron en sus investigaciones que existen diferencias en la apreciación de los atributos de los "buenos" o "malos" profesores, si las evaluaciones son realizadas por alumnos con un rendimiento académico alto o con un rendimiento académico bajo (citado en Girón, Urbina, y Jurado, 1992)

Al respecto Tejedor, Seijas y Rodríguez, (1988) dan dos tipos de explicaciones básicas para explicar que las calificaciones sean positivas. Por un lado puede pensarse que las calificaciones sean la causa de las valoraciones. Por otro, puede ocurrir que la eficacia del profesor determine tanto las calificaciones como las valoraciones y de ahí su interrelación. Es decir, si el profesor es muy eficaz conseguirá que sus alumnos aprendan mucho y por consiguiente que obtengan buenas calificaciones pero a la vez será altamente valorado en los cuestionarios de evaluación de la enseñanza.

Otro factor que ha sido estudiado es la influencia del sexo de los estudiantes en las valoraciones que hacen del profesor. Bending (1952), halló que las alumnas son más críticas que los alumnos y Walker (1976), observó que las alumnas suelen valorar mejor a las profesoras que a los profesores.

En cuanto al tipo de instrucciones que se dan para la realización del cuestionario algunos estudios han intentado averiguar si esto podía determinar las respuestas de los alumnos. En este sentido, la variable más importante es la información que se proporciona a los alumnos acerca del uso que se va a dar a los resultados. Sharon y Bartlett (1969), encontraron que los estudiantes tendían a valorar más favorable a los profesores cuando se les informaba que sus valoraciones servirían para tomar decisiones administrativas como promocionar a los profesores, aumentarle el sueldo, etc. Recientemente Aleamoni y Hexner (1980), han confirmado estos resultados concluyendo que cuando en las instrucciones se les informa a los alumnos que sus opiniones van a ser tenidas en cuenta por el profesor para mejorar en el futuro, valoran a éste menos favorable que cuando se les dice que van a usarse para tomar decisiones administrativas.

Otro factor a considerar es el momento del curso en que se aplica el cuestionario. Overall y Marsh (1979), indican que las evaluaciones realizadas a mitad de curso pueden servir de retroalimentación al profesor. Sin embargo, las valoraciones recogidas al final de curso son más válidas como índice de la efectividad del profesor (Overall y Marsh, 1980). Así pues, a no ser que exista alguna razón especial las evaluaciones han de hacerse al final del curso.

## 2.5. Indicadores de la evaluación del desempeño docente

La planeación y evaluación de la docencia ha contribuido a la especificación de estrategias de eficacia docentes, cotejadas contra su efecto en el aprendizaje y el rendimiento académico.

Al respecto se han realizado diversas investigaciones para determinar las dimensiones o áreas que deberán incluirse en los instrumentos de evaluación de la actividad docente. 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

Navarro (1984, citado en Jurado, 2000), diseñó un instrumento tomando en cuenta un modelo general de enseñanza que apuntaba hacia los siguientes elementos: diagnóstico, objetivos, contenidos, actividades de

aprendizaje, formas de evaluación, apreciación del profesor, de los compañeros y auto apreciación del alumno.

Sánchez-Sosa y Martínez-Guerrero (1993), desarrollaron un cuestionario de actividades docentes (CAD) con el propósito de explorar los efectos de un sistema de realimentación derivada de las evaluaciones de los alumnos sobre el desempeño docente, a través del CAD se evaluaban los siguientes aspectos:

1. Cumplimiento docente-institucional: asistencia, puntualidad, cumplimiento del programa oficial de la materia, etc.
2. Dominio de la materia: conocimientos del profesor sobre los temas del programa, profundidad y precisión en las explicaciones y respuestas claras ante dudas de los alumnos.
3. Organización y preparación de la clase: presentación de los objetivos en cada clase, claridad en la secuencia temática, cargas y ritmo de trabajo, etc.
4. Estrategias de exposición y conducción de la clase: continuidad en las ideas, énfasis de puntos importantes, ejemplos claros.
5. Estrategias instruccionales formativas: formular y entregar guías de estudio; promover la participación, enseñar a investigar, etc.
6. Uso de auxiliares didácticos: formas de utilizar el pizarrón, empleo de materiales ilustrativos y apoyos audiovisuales.
7. Interacción del profesor con los estudiantes: actitud del profesor con los alumnos, formas de participación y respuestas corteses a las preguntas de los alumnos.

8. Procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos: congruencia entre las evaluaciones y lo visto en clase, frecuencia de examinación, realimentación descriptiva, análisis y entrega de resultados.

Por otro lado, Rueda y Rodríguez (1996) en su instrumento de evaluación consideran las siguientes dimensiones:

- I. Preparación teórica
- II. Preparación práctica
- III. Actualización
- IV. Orientación hacia metas formativas (desarrollo)
- V. Orientación hacia metas formativas (impacto)
- VI. Claridad de organización, interpretación y explicación
- VII. Relevancia de los contenidos
- VIII. Expectativas y objetivos del curso
- IX. Organización y preparación de la clase
- X. Enseñanza reflexiva
- XI. Bibliografía del curso
- XII. Profundidad de la cobertura del tema
- XIII. Dominio de la materia (planeación)
- XIV. Dominio de la materia (desarrollo)
- XV. Comunicación en el aula
- XVI. Desarrollo y responsabilidad profesional

Mientras que Luna (1996), en su Cuestionario de Evaluación de la Actividad Docente en Posgrado considera las siguientes dimensiones:

- a) Estructuración de objetivos y contenidos
- b) Claridad expositiva
- c) Organización de la clase
- d) Dominio de la asignatura
- e) Cualidades de interacción
- f) Evaluación del aprendizaje
- g) Método de trabajo

Recientemente, Feldman (1997, citado en García, 2000) identificó 28 dimensiones relacionadas con la efectividad docente. Las agrupó de acuerdo con su importancia: alta, moderada, moderada a baja y baja o nula. Las dimensiones de alta importancia son las siguientes:

1. Claridad y entendimiento.
2. Estimulación del interés en la materia por parte del profesor.
3. Percepción del impacto de la instrucción (que tanto aprendió el alumno).
4. Preparación y organización del curso por parte del profesor.
5. Cumplimiento de los objetivos planteados para el curso.
6. Motivación de los estudiantes para que rinda al máximo; fijación de altos estándares de rendimiento (exigencia).

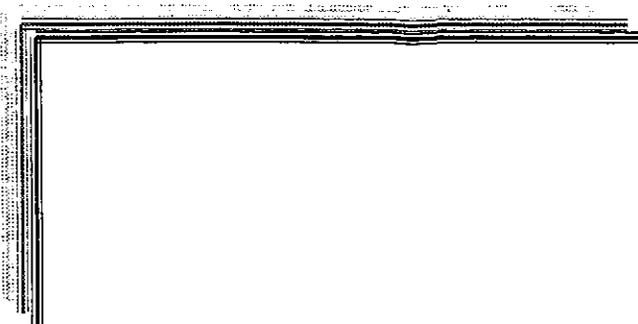
Resumiendo las investigaciones mencionadas al respecto, entre los indicadores de la enseñanza que se citan con mayor frecuencia en la literatura se encuentran: estrategias de exposición clara y enfática, presentación del propósito de la clase, ilustraciones y ejemplos de los conceptos principales, uso de estrategias formativas, uso de auxiliares de

apoyo al aprendizaje, conductas del profesor que reflejan entusiasmo e interacción positiva con los estudiantes, participación de los alumnos, supervisión del trabajo académico y los procedimientos de evaluación del aprendizaje.

A pesar de que se han llevado a cabo múltiples investigaciones acerca de las dimensiones que deben evaluarse de la actividad docente, cabe señalar que los aspectos pedagógicos de los cuestionarios han sido poco estudiados. En este sentido, Luna (2000) después de realizar un análisis acerca de cuáles son los supuestos implícitos en relación con la concepción del aprendizaje y el modelo de enseñanza presentes en los cuestionarios de evaluación de la docencia a partir de la opinión de los estudiantes, llegó a la conclusión de que los cuestionarios, independientemente de su aproximación psicológica, no evalúan principios de enseñanza-aprendizaje que las diferentes teorías consideran importantes; estas ausencias constituyen una carencia que debe ser subsanada en el diseño de los cuestionarios.

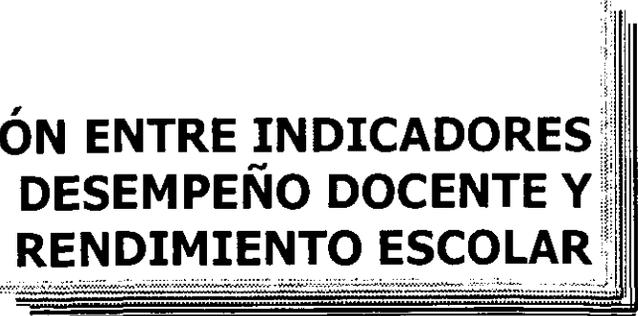
Además, considera fundamental que éstos incluyan los aspectos centrales del proceso enseñanza-aprendizaje de la teoría psicológica que la institución privilegió; de otra manera la información que proporcionan es incompleta y se subutiliza el recurso del instrumento. Dado que uno de los propósitos de este tipo de cuestionarios es la retroalimentación al profesor, para cumplir realmente con esa función formativa se requiere información que ayude al maestro a mejorar su práctica docente.

Asimismo, Luna identificó que los aspectos generales dan cuenta del interés por evaluar aspectos de cumplimiento docente como: dominio del contenido, tener habilidades de comunicación y cumplir con el horario y el programa. Además, la baja frecuencia de reactivos relacionados con las cualidades de interacción denota el poco peso que tiene el establecimiento de relaciones interpersonales (estudiante-maestro) en los cuestionarios. Así, la evidencia indica que los cuestionarios están cumpliendo sólo con el propósito de evaluar los aspectos mínimos que se le piden a un docente.



# **CAPÍTULO III**

## **RELACIÓN ENTRE INDICADORES DE DESEMPEÑO DOCENTE Y RENDIMIENTO ESCOLAR**



## **RELACIÓN ENTRE INDICADORES DE DESEMPEÑO DOCENTE Y RENDIMIENTO ESCOLAR**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. Planteamiento del problema**

El presente trabajo se diseñó con el propósito de identificar los factores ó indicadores de la actividad docente que tienen mayor impacto sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos. Con ello poder intervenir y desarrollar planes de acción para el constante mejoramiento de la calidad docente y con esto contribuir al continuo perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la Universidad Latinoamericana. Por consiguiente, la pregunta de investigación es:

¿Cuáles son los indicadores de desempeño docente que están relacionados con el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria?

#### **3.2. Objetivos específicos**

- Obtener la validez y confiabilidad de un instrumento de evaluación de la actividad docente en este escenario en particular.
- Identificar los indicadores de la actividad docente que tienen mayor impacto sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos.

### **3.3. Sujetos**

En la presente investigación participaron 750 alumnos, de los cuales el 62.50% fueron mujeres y el 37.50% hombres, todos estudiantes de nivel preparatoria de la Universidad Latinoamericana. Los alumnos emitieron 8027 juicios al realizar la evaluación de la actividad docente de 70 profesores; dividiéndose en 10 grupos de cuarto año, 7 de quinto año y 6 de sexto año.

### **3.4. Muestreo**

Se empleó un muestreo no probabilístico, intencional, ya que se evaluó a todos los alumnos presentes en el salón de clases.

### **3.5. Escenario y situación de aplicación**

La evaluación se llevó a cabo en las aulas de la Universidad Latinoamericana con grupos entre 19 y 40 alumnos.

### **3.6. Definición de variables**

**V.I.** Evaluación de la Actividad Docente

**V.D.** Rendimiento Escolar

## Definición conceptual de variables

*Variable Independiente.* Evaluación de la actividad docente: “es 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 que hacer” (Abaroa y García, 1995; pág. 15).

*Variable Dependiente.* Rendimiento escolar: “es el producto, resultado o nivel alcanzado por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas áreas instructivas y formativas que componen el currículum, de un determinado curso, ciclo o etapa educativa” (Martín, 1986, pág. 18).

## Definición operacional de variables

*Variable Independiente:* Evaluación de la actividad docente: respuestas al Cuestionario de Evaluación de la Actividad Docente.

*Variable Dependiente:* Rendimiento escolar; para obtener el rendimiento escolar se sumaron y promediaron las calificaciones de las materias obtenidas en los exámenes departamentales en el ciclo escolar 2000-I. Es importante mencionar que existe un reglamento institucional que rige la normatividad de las evaluaciones específicamente en el Título Sexto

de las Evaluaciones Capítulos I, III y IV (Reglamento Institucional 2000-2002) (ver anexo 1).

### **3.7. Hipótesis**

Una elevada puntuación en la evaluación de la actividad docente estará correlacionada con altos promedios de calificaciones de los alumnos evaluados.

### **3.8. Tipo de estudio**

Es un estudio correlacional de campo, debido a que se realizó en una institución educativa y solamente se hicieron correlaciones entre las variables medidas en el escenario donde ocurrieron.

### **3.9. Instrumento**

Se utilizó el "Cuestionario de Evaluación de la Actividad Docente" utilizado institucionalmente en la ULA, el cual está compuesto por 21 reactivos estructurado de acuerdo a un escalamiento tipo Likert (ver anexo 2).

### 3.10. Materiales

Cuestionario de evaluación de la actividad docente, hoja de respuestas de lectura óptica, lápices del 2 ó 2 ½ y gomas.

### 3.11. Procedimiento

La Unidad de Planeación y Evaluación Institucional de la ULA llevó a cabo la evaluación de la actividad docente del ciclo escolar 2000-1, para lo cual se asignaron días y horarios de aplicación, efectuándose las evaluaciones al término del ciclo escolar y previo a los exámenes finales. Se asistió a los salones, se pidió permiso a los profesores, se repartieron las hojas de lectura óptica y los lápices y se procedió a dar las instrucciones:

*"Venimos de la Unidad de Planeación y Evaluación Institucional para aplicar la evaluación de la Actividad Docente, es decir, evaluarán a cada uno de sus profesores. En la hoja que se les entregó llenen sus datos de identificación que se encuentran en la parte superior; en el siguiente cuadro tendrán que escribir el nombre de cada una de las materias que están cursando y en las columnas del lado derecho tendrán que anotar las claves correspondientes a dichas materias y rellenar los alvéolos. En el siguiente cuadro anotaran el nombre de los profesores que les imparten las materias, así como sus claves correspondientes, por ejemplo, el nombre y columna de la materia 1 tiene que corresponder para el mismo profesor. Tienen que realizar el mismo procedimiento para todas las materias y profesores, una vez que terminen de rellenar los alvéolos con las claves, pueden comenzar a*

*contestar el cuestionario. Rellenen completamente los alvéolos y traten de no maltratar su hoja de lectura óptica, si se ven en la necesidad de borrar alguna respuesta háganlo cuidadosamente. Si alguien tiene alguna duda levante su mano e iremos hasta su lugar”.*

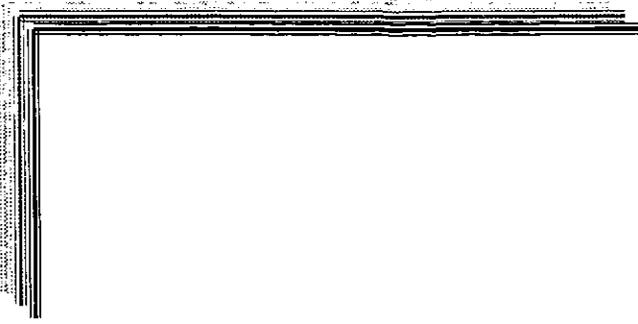
Posteriormente, se solicitaron los promedios obtenidos de las calificaciones de dicho ciclo escolar a la Dirección de Servicios Escolares.

Se sometieron los datos a un análisis factorial para determinar la validez del instrumento. Después se realizó un *alpha* de Cronbach para determinar la consistencia interna del instrumento (confiabilidad). Posteriormente se realizaron estadísticas descriptivas de la evaluación de la actividad docente y del aprovechamiento escolar y la prueba chi-cuadrada. Por último, se correlacionaron los resultados de la evaluación de la actividad docente con el promedio escolar por factor y por reactivo.

### **3.12. Análisis estadístico**

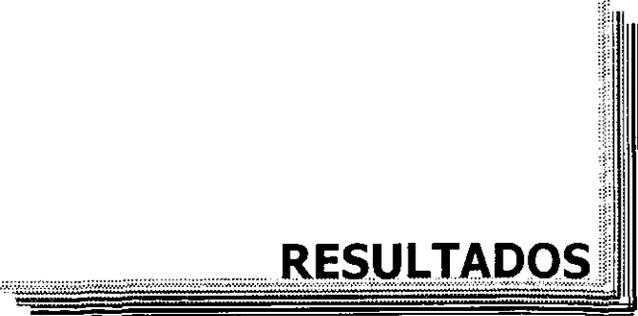
Todos estos procedimientos se llevaron a cabo a través del paquete estadístico SPSS versión 8.0.

Es importante mencionar que para llevar a cabo el análisis estadístico se recodificaron los valores de las respuestas del cuestionario de la actividad docente hacia el polo positivo en donde el valor más alto es 6 y el más bajo 1.



# **CAPÍTULO IV**

## **RESULTADOS**



## RESULTADOS

El análisis de resultados que se presenta a continuación se llevó a cabo a través del paquete estadístico SPSS versión 8.0.

Los resultados obtenidos se exponen de la siguiente manera: 1) validez y confiabilidad del instrumento de evaluación de la actividad docente, 2) descripción de los factores de la evaluación de la actividad docente, 3) estadísticas descriptivas de la evaluación de la actividad docente y del aprovechamiento escolar, y 4) correlación entre evaluación de la actividad docente y el aprovechamiento escolar.

### 4.1. Confiabilidad y Validez del Instrumento

Se realizó un análisis factorial con la finalidad de determinar la forma en la que se agrupan los reactivos. La tabla 1 muestra los factores extraídos de este análisis, cada uno con autovalores mayores que 1, que conjuntamente explican el 55.9% de la varianza total.

Tabla 1  
Porcentaje de varianza explicada por  
cada factor obtenido a través de análisis factorial

<b>Factor</b>	<b>Eigenvalue</b>	<b>% de Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
Factor 1	5.633	46.946	46.946
Factor 2	1.077	8.976	55.921

Con el análisis factorial se obtuvo la validez de constructo del instrumento.

En la tabla 2 se observa que se obtuvieron dos factores con reactivos que representaron cargas factoriales mayores a .50. Derivado de este análisis se eliminaron los reactivos 1, 18, 19, 20 y 21 por representar cargas factoriales menores a .50, así como los reactivos 11, 13, y 16 por considerar que el contenido conceptual de estos no era coherente para conformar un factor, y el reactivo 17 dado que su peso factorial lo colocó en un factor aislado.

Tabla 2  
Análisis factorial del instrumento de evaluación del desempeño docente

Reactivo – Contenido	Peso Factorial	
	Factor 1	Factor 2
1. Los propósitos de la clase, descritos por el profesor, eran claros	.731	
2. Los conocimientos del profesor en su materia son	.633	
3. Las clases del profesor eran claras y entendibles	.799	
4. En las explicaciones del profesor cada idea se seguía de la anterior, esa de la anterior, y así sucesivamente	.770	
5. Para enfatizar los puntos o ideas importantes de cada clase, el profesor hacía hincapié en los conceptos e ideas principales	.735	
6. Si el profesor definía en clase algún concepto o principio general, ponía ejemplos que ilustraran claramente ese principio o concepto		.571
7. El profesor usó ejemplos relacionados con las aplicaciones prácticas de la materia	.592	
8. Cuando el profesor exponía algún tema en el pizarrón, lo utilizaba de modo que se entendía con claridad	.676	
9. El profesor relacionó su clase con la práctica o ejercicio profesional		.711
10. Si algún alumno hacía una pregunta en clase, el profesor contestaba claramente		.618
11. Si los alumnos expusieron en clase el profesor nos hizo comentarios y observaciones		.705
12. El profesor facilitaba la participación de sus alumnos en clase		.671

El primer factor se tituló "Organización y Preparación de las Clases". La tabla 3 muestra los reactivos y contenidos que lo agrupan, así como su peso factorial.

Tabla 3  
Factor 1 "Organización y Preparación de las Clases"

Reactivo – Contenido	Peso Factorial
2. Los propósitos de la clase, descritos por el profesor, eran claros	.731
3. Los conocimientos del profesor en su materia son	.633
4. Las clases del profesor eran claras y entendibles	.799
5. En las explicaciones del profesor cada idea se seguía de la anterior, esa de la anterior, y así sucesivamente	.770
6. Para enfatizar los puntos o ideas importantes de cada clase, el profesor hacía hincapié en los conceptos e ideas principales	.735
8. El profesor usó ejemplos relacionados con las aplicaciones prácticas de la materia	.592
9. Cuando el profesor exponía algún tema en el pizarrón, lo utilizaba de modo que se entendía con claridad	.676

El segundo factor se denominó "Interacción y Conducción de la Clase", en la tabla 4 se presentan los reactivos que los conforman, los contenidos y el peso factorial respectivo.

Tabla 4  
Factor 2 "Interacción y Conducción de la Clase"

Reactivo – Contenido	Peso Factorial
7. Si el profesor definía en clase algún concepto o principio general, ponía ejemplos que ilustraran claramente ese principio o concepto	.571
10. El profesor relacionó su clase con la práctica o ejercicio profesional	.711
12. Si algún alumno hacía una pregunta en clase, el profesor contestaba claramente	.618
14. Si los alumnos expusieron en clase el profesor nos hizo comentarios y observaciones	.705
15. El profesor facilitaba la participación de sus alumnos en clase	.671

Para determinar la consistencia interna del instrumento se calculó el coeficiente alpha de Cronbach. En la tabla 5 se exponen los coeficientes obtenidos para todo el instrumento y para cada uno de los factores.

Tabla 5  
Confiabilidad del Cuestionario  
de Evaluación de la Actividad Docente

Confiabilidad	alfa
Todo el instrumento	.8899
Factor 1	.8842
Factor 2	.7572

## 4.2. Descripción de los Factores de la Evaluación de la Actividad Docente

Para continuar con el análisis estadístico de esta sección los valores obtenidos en el cuestionario de Evaluación de la Actividad Docente se convirtieron en rangos. Para obtener los rangos se sumaron los reactivos correspondientes a cada uno de los factores. Para el factor 1 se obtuvo una *media* de 32.78 y para el factor 2 una de 18.7, tal como lo muestra la tabla 6.

Tabla 6  
estadísticas descriptivas de los  
factores de la evaluación de la actividad docente

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>
<b>Media</b>	32.78	18.70
<b>Mediana</b>	35	19
<b>Sd</b>	8.14	6.20

En la tabla 7 se observan los valores mínimo y máximo obtenidos a través de percentiles para los seis rangos establecidos de acuerdo a la suma de los reactivos de cada factor. Definiéndose al rango 1 como pésimo, al 2 deficiente, al 3 regular, al 4 bueno, al 5 muy bueno y al 6 excelente.

Tabla 7

Valores mínimo y máximo de los rangos de los juicios de los alumnos en los factores 1 y 2

Rangos	Factor 1		Factor 2	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
1= Pésimo	6	25	6	13
2= Deficiente	26	30	14	16
3= Regular	31	34	17	19
4= Bueno	35	37	20	21
5= Muy bueno	38	40	22	24
6= Excelente	41	42	25	30

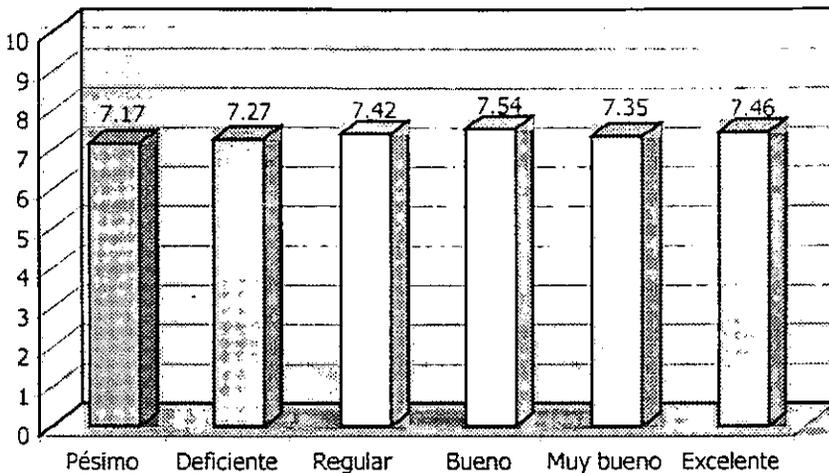
En la tabla 8 se observan las frecuencias y porcentajes para cada uno de los factores. Se encontró que un 18.8% de las evaluaciones califican en la categoría excelente y un 17.9% en pésimo para el factor 1; y para el factor 2 un 20% pésimo y un 15.6% excelente. En dicha tabla también se observa la media y desviación estándar de aprovechamiento escolar de los alumnos que calificaron a los maestros en ese rango, es decir, la media más alta (7.54) de aprovechamiento escolar corresponde a los alumnos que calificaron a sus profesores como buenos y la media más baja (7.17) a los alumnos que calificaron a sus profesores como pésimos.

Tabla 8

Estadísticas descriptivas por rango para el factor 1, 2 y aprovechamiento escolar

Rangos	Factor 1		Factor 2		Aprovechamiento	
	f	%	F	%	Media	Sd.
1= Pésimo	1436	17.9	1608	20.1	7.17	1.52
2= Deficiente	1157	14.5	1103	13.8	7.27	1.55
3= Regular	1320	16.4	1670	20.8	7.42	1.64
4= Bueno	1360	16.9	789	9.8	7.54	1.57
5= Muy bueno	1246	15.5	1604	19.9	7.35	1.56
6= Excelente	1508	18.8	1253	15.6	7.46	1.55
<b>TOTAL</b>	<b>8027</b>	<b>100</b>	<b>8027</b>	<b>100</b>	--	--

En el gráfico se puede observar la tendencia que tiene el aprovechamiento escolar a aumentar mientras que el rango de la evaluación de la Actividad Docente aumenta, aunque en el rango 5 (muy bueno) baja la tendencia del aprovechamiento pero vuelve a subir en el rango 6 (excelente).



**Gráfico 1.** Muestra la relación entre los rangos de la evaluación de la actividad docente y el aprovechamiento escolar

### 4.3. Estadísticas de la Actividad Docente y del Aprovechamiento Escolar

En esta sección se presentan los resultados de las estadísticas descriptivas de la evaluación de la actividad docente y del aprovechamiento escolar por materia, así como los resultados obtenidos a través de la prueba chi-cuadrada ( $\chi^2$ ).

Con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos en la evaluación de la actividad docente y el aprovechamiento escolar se realizaron estadísticas descriptivas de la evaluación de la actividad docente y del aprovechamiento escolar por materia (ver anexo 3), donde se expone el número de sujetos que realizaron la evaluación (N), la media y desviación estándar de aprovechamiento escolar, así como, los rangos en los que califican a cada uno de los profesores en ambos factores.

El propósito de realizar la prueba estadística chi-cuadrada fue comprobar si existían diferencias significativas entre los puntajes de la evaluación de la actividad docente y el aprovechamiento escolar.

En la tabla 9 se observan que existen diferencias significativas al .05 y .01, lo que indica que si hay diferencias entre los puntajes de la evaluación de la actividad docente y el rendimiento escolar, es decir, a mayor puntaje en la evaluación de la actividad docente mayor rendimiento escolar.

Tabla 9  
Prueba chi-cuadrada para los Factores de la Evaluación de la Actividad Docente

	Factor 1			Factor 2		
	$\chi^2$	gl	Sig.	$\chi^2$	gl	Sig.
Aprovechamiento	22.39	4	.000	12.53	4	.014

La tabla 10 muestra los resultados de la prueba chi-cuadrada para las materias de cuarto año. Se puede ver que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores de la evaluación de la

actividad docente y el aprovechamiento escolar en ninguna de las materias de cuarto año de preparatoria.

Tabla 10  
Prueba chi-cuadrada para los Factores de la Evaluación  
de la Actividad Docente por materia de cuarto año

Materia	Factor 1			Factor 2		
	X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
Dibujo II	2.41	4	.660	3.82	4	.430
Física III	1.22	4	.873	1.64	4	.802
Geografía	2.24	4	.692	7.52	4	.111
Historia Universal III	2.09	4	.718	.977	4	.913
Informática	.785	4	.940	1.61	4	.807
Inglés	1.78	4	.775	.520	4	.972
Lengua Española	2.42	4	.658	1.29	4	.871
Lógica	5.27	4	.260	6.46	4	.167
Matemáticas IV	1.07	4	.898	2.15	4	.707
Orientación Educativa	2.82	4	.588	.942	4	.918

La tabla 11 muestra los resultados de la prueba chi-cuadrada para las materias de quinto año, encontrándose diferencias estadísticamente significativas al .01 entre el factor 1 de la evaluación de la actividad docente y el aprovechamiento escolar en la materia de Historia de México II. Es decir, lo más importante en esta materia es que el docente organice y prepare sus clases previamente.

Tabla 11  
Prueba chi-cuadrada para los Factores de la Evaluación  
de la Actividad Docente por materia de quinto año

Materia	Factor 1			Factor 2		
	X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
Biología IV	5.86	4	.210	2.75	4	.600
Informática II	2.74	4	.602	1.19	4	.878
Educación para La Salud	3.70	4	.448	4.97	4	.290
Ética	5.41	4	.247	2.92	4	.570
Etimologías Greco-Latinas	7.07	4	.132	7.22	4	.124
Historia de México II	15.37	4	.004	1.49	4	.827
Inglés V	4.75	4	.313	1.72	4	.787
Literatura Universal II	.556	4	.968	1.67	4	.795
Matemáticas V	6.24	4	.182	2.18	4	.702
Orientación Educativa V	3.74	4	.441	4.56	4	.335
Química III	8.22	4	.084	4.74	4	.314

En la tabla 12 se observan los resultados de la prueba chi-cuadrada para las materias de sexto año, encontrándose diferencias estadísticamente significativas al .01 entre el factor 1 de la evaluación de la actividad docente y el aprovechamiento escolar en la materia de Geografía Económica y en la materia de Dibujo Constructivo II. Para el factor 2 se encontraron diferencias significativas al .05 en la materia de Informática II. Es decir, lo relevante en éstas materias de quinto año es nuevamente la organización y preparación de las clases por parte de los docentes; en contraste para la materia de Informática lo significativo es la interacción y conducción de las clases.

Tabla 12  
Prueba chi-cuadrada para los Factores de la Evaluación  
de la Actividad Docente por materia de sexto año

Materia	Factor 1			Factor 2		
	X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
Biología V	1.63	2	.442	.961	2	.618
Cálculo Mercantil	6.61	4	.158	1.01	4	.908
Informática II	4.28	4	.369	9.73	4	.046
Dibujo Constructivo II	19.09	3	.000	2.76	3	.429
Física IV	4.04	3	.256	4.31	3	.229
Geografía Económica	12.32	3	.006	3.73	3	.292
Historia de la Cultura	8.39	4	.078	4.55	4	.336
Historia de las Doctrinas Filosóficas	3.75	3	.289	2.86	3	.413
Inglés VI	1.68	4	.793	8.18	4	.085
Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas (Sociología)	3.92	4	.416	1.76	4	.780
Literatura Mexicana e Iberoamericana	7.22	4	.125	6.31	4	.177
Literatura Universal	1.86	4	.761	4.35	4	.360
Nociones de Derecho	3.55	4	.469	5.47	4	.242
Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México	3.54	4	.472	6.06	4	.194
Psicología	3.13	4	.536	3.19	4	.526
Química IV	5.76	3	.124	6.96	3	.073
Temas Selectos de Matemáticas	7.30	4	.125	3.91	4	.418
Temas Selectos de Química	1.67	3	.642	2.06	3	.556

#### 4.4. Correlación Entre Evaluación de la Actividad Docente y el Aprovechamiento Escolar

En esta sección se presentan las correlaciones de Spearman que se obtuvieron en la evaluación de la actividad docente y el rendimiento escolar por materia. La cual se divide en dos apartados: en el primero se muestran

las correlaciones entre *los factores* de la evaluación de la actividad docente y aprovechamiento escolar; y en el segundo las correlaciones entre *los reactivos* del cuestionario de la evaluación de la actividad docente y el aprovechamiento escolar.

#### 4.4.1. Correlaciones de los Factores de la Evaluación de la Actividad Docente con Rendimiento Escolar por materia

A continuación se presentan las correlaciones entre los factores del cuestionario de evaluación de la actividad docente y el aprovechamiento escolar por materia.

En la tabla 13 se observa relación en las materias de Ética y Matemáticas de quinto año y los dos factores de la Evaluación de la Actividad Docente; obteniéndose la correlación más alta en la materia de Ética (.15) en el factor 2.

Tabla 13  
Correlación de Evaluación de la Actividad Docente con Rendimiento  
Escolar por materia de quinto año

Factores	Ética		Matemáticas V	
	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.
F1 Organización y Preparación de las clases	.14	.028	.13	.036
F2 Interacción y Conducción de la clase	.15	.013	.14	.021

En la tabla 14 se puede observar que existe relación en las materias de Geografía Económica, Historia de las Doctrinas filosóficas y Literatura Mexicana e Iberoamericana con el factor Organización y Preparación de las Clases, así como Informática e Historia de las Doctrinas Filosóficas con el factor Interacción y Conducción de la Clase, observándose la correlación más alta (.50) en el factor 1 en la materia de Geografía Económica y en el factor 2 (.31) Historia de las Doctrinas Filosóficas.

Tabla 14  
Correlación de la Evaluación de la Actividad Docente con Rendimiento  
Escolar por materia de sexto año

Factores	Informática		Geografía Económica		Historia Doctri. Filo.		Literatura Méx. e Ibero.	
	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.
F1 Organización y Preparación .....	.03	.696	.50	.001	.39	.008	.19	.014
F2 Interacción y Conducción .....	.16	.034	.15	.340	.31	.039	-.03	.650

#### 4.4.2. Correlación de los reactivos de la Evaluación de la Actividad Docente y Rendimiento Escolar por materia

En seguida se presentan las correlaciones entre los reactivos del cuestionario de evaluación de la actividad docente y el aprovechamiento escolar por materia.

Se observan en la tabla 15 correlaciones significativas en las materias de Matemáticas IV, Inglés y Orientación Educativa con los reactivos del cuestionario de la Evaluación de la Actividad Docente; encontrándose las correlaciones más altas en el reactivo 14 (-.17) hacia comentarios y

observaciones ante las exposiciones en la materia de Matemáticas; en el reactivo 5 (-.11) en las explicaciones cada idea se seguía de la anterior en Inglés y una correlación en el reactivo 14 (-.17) hacía comentarios y observaciones ante las exposiciones en Orientación Educativa. Cabe señalar que el reactivo 1 y 21 (asistencia y actitud personal del profesor, respectivamente) no se encuentran en ninguno de los dos factores, y estos obtuvieron correlaciones negativas en Matemáticas IV.

Tabla 15  
Correlación Entre Evaluación de la Actividad  
Docente y el Aprovechamiento Escolar de cuarto año

Reactivos	Matemáticas IV		Inglés		Orientación Educativa	
	$r_2$	Sig.	$r_2$	Sig.	$r_2$	Sig.
1. Asistencia	.13	.013	-.09	.066	-.08	.098
3. Conocimientos del profesor	.11	.040	-.04	.459	.01	.848
5. En las explicaciones cada idea se seguía de la anterior	.03	.524	.11	.029	-.02	.631
8. Uso ejemplos relacionados con las aplicaciones prácticas	.05	.343	-.01	.737	.12	.025
14. Hacia comentarios y observaciones ante las exposiciones	.17	.047	-.10	.147	.17	.024
21. Actitud personal del profesor	.13	.010	-.05	.359	-.06	.259

La tabla 16 muestra correlaciones significativas en las materias de quinto año con los reactivos del cuestionario de Evaluación de la Actividad Docente. Obteniéndose las más altas correlaciones por materia, en el reactivo 1 (.14) el profesor asistió a clases con Biología IV; en el reactivo 5 (.13) en las explicaciones cada idea se seguía de la anterior con Educación para la Salud; en el reactivo 20 (.22) la calidad de conocimientos que aprendí con Ética; en el reactivo 11 (-.16) el profesor habló de la importancia de su curso para mi futuro ejercicio profesional con Inglés; en el

reactivo 21 (.22 y .15) en cuanto a la actitud personal del profesor con Matemáticas y Química III respectivamente.

Los reactivos 1 la asistencia del profesor, 11 habló de la importancia de su curso, 17 para aprobar los exámenes se requería más memorización, 20 la calidad de conocimientos que aprendí y 21 en cuanto a la actitud personal del profesor no se agrupan en ningún factor, sin embargo obtuvieron correlaciones significativas, en las materias de Matemáticas IV, Ética y Química de quinto año.

Tabla 16  
Correlación Entre Evaluación de la Actividad  
Docente y el Aprovechamiento Escolar de quinto año

Reactivo	Biología IV		Educ. la Salud		Ética		Inglés		Mate. V		Química III	
	r <sub>2</sub>	Sig.										
1. Asistencia	.14	.028	.01	.809	.08	.203	.10	.099	-.04	.477	.05	.429
3. Conocimientos del profesor	.03	.647	-.01	.878	.13	.032	.04	.493	.07	.262	-.11	.074
4. Clases claras y entendibles	.12	.064	.08	.185	.21	.001	.06	.288	.14	.022	.05	.423
5. En las explicaciones cada idea se seguía de la anterior	.00	.958	.13	.033	.13	.037	.13	.043	.13	.034	.03	.583
6. Hacía hincapié en los conceptos e ideas principales	.07	.258	.08	.192	.15	.014	.02	.694	.05	.410	.07	.273
9. Exponía en el pizarrón con claridad	.11	.090	.09	.161	.15	.025	-.04	.475	.14	.024	.02	.709
11. Habló de la importancia de su curso	-.05	.501	.02	.733	.05	.446	.16	.034	-.11	.145	-.03	.660
12. Contestaba claramente las preguntas de los alumnos	.05	.384	.07	.279	.18	.005	-.06	.317	.12	.049	.03	.597
15. Facilitaba la participación de sus alumnos	.05	.361	-.06	.314	.05	.376	-.01	.871	.19	.002	-.00	.971
17. Para aprobar se requería más memorización	-.05	.374	-.03	.562	.14	.027	-.01	.836	-.09	.130	-.01	.856
20. La cantidad de conocimientos que aprendí	.02	.679	-.02	.656	.22	.001	-.00	.920	.02	.653	-.05	.432
21. Actitud personal el profesor	.06	.341	.11	.079	.16	.010	.07	.236	.22	.001	.15	.014

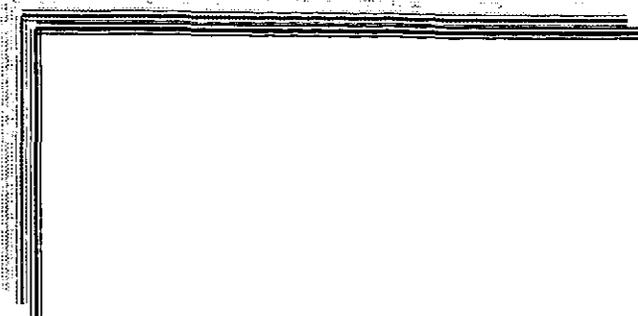
En la tabla 17 se pueden ver las correlaciones significativas en las materias de Inglés, Cálculo Mercantil, Física IV, Informática, Geografía Económica, Historia de las Doctrinas, Literatura Mexicana, Literatura Universal, Nociones de Derecho, Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México y Psicología con los reactivos del cuestionario de Evaluación de la Actividad Docente: encontrándose las más altas correlaciones en el reactivo 1 (.37) asistencia del profesor con Cálculo Mercantil; en el reactivo 2 (.37) propósitos de la clase con Historia de las Doctrinas Filosóficas; en el reactivo 3 (.49) conocimientos del profesor con Historia de las Doctrinas Filosóficas; en el reactivo 4 (.37) clases claras y entendibles con Geografía Económica, en el reactivo 5 (.34) en las explicaciones cada idea se seguía de la anterior sólo se observa esta correlación con Geografía Económica; en el reactivo 6 (.22) hacía hincapié en los conceptos e ideas principales con Literatura Mexicana e Iberoamericana; en el reactivo 7 (.45) ponía ejemplos que ilustraran claramente con Historia de las Doctrinas Filosóficas; en el reactivo 8 (.50) uso ejemplos relacionados con las aplicaciones prácticas con Geografía Económica; en el reactivo 9 (.42) cuando el profesor exponía en el pizarrón lo utilizaba con claridad con Geografía Económica; en el reactivo 13 (.47) al final de la clase hacía un resumen con Geografía Económica; en el reactivo 15 (-.19) facilitaba la participación con Psicología; en el reactivo 16 (.43) propiciaba que hiciéramos críticas con Cálculo Mercantil; en el reactivo 17 (.16) para aprobar se requería más memorización con Informática; en el reactivo 18 (-.15) al terminar una evaluación analizaba los resultados con Informática; en el reactivo 19 (.41) la cantidad de conocimientos que aprendí con Cálculo Mercantil; en el reactivo 20 (.36) la calidad de los conocimientos que aprendí con Geografía Económica y en el

reactivo 21 (.40) en cuanto a la actitud del profesor con Geografía Económica.

Los reactivos 1 asistencia, 16 propiciaba que hiciéramos críticas, 17 para aprobar se requería más memorización, 18 al terminar una evaluación analizaba los resultados, 19 la cantidad de conocimientos que aprendí y 20 la calidad de los conocimientos que aprendí no se agrupan en ningún factor, sin embargo obtuvieron correlaciones significativas.

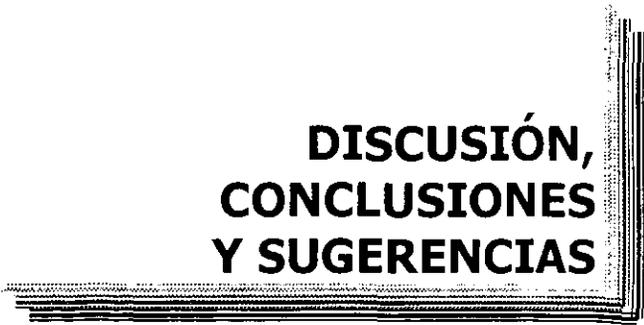
Tabla 17  
Correlación Entre Evaluación de la Actividad  
Docente y el Aprovechamiento Escolar de sexto año

Reactivos	Inglés		Calculo Mercantil		Física IV		Informa. III		Geografía Econ.		Hist. Filos.		Doc. Lit. Mex. e Ibero.		Lit. Universal		Nociones Derecho y E. Méx.		Pro. S. P. y E. Méx.		Psico.	
	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.	r <sub>2</sub>	Sig.
1. Asistencia	.18	.023	.37	.017	.02	.833	.16	.038	.13	.394	.05	.722	.10	.189	.01	.815	.04	.562	-.06	.663	-.03	.700
2. Propósitos de la clase	-.03	.629	.30	.051	.09	.415	.00	.936	.37	.015	.36	.018	.08	.277	.05	.521	-.13	.092	-.20	.176	-.02	.784
3. Conocimientos del profesor	-.04	.592	.15	.340	-.16	.168	.01	.889	.37	.016	.49	.001	.13	.101	.22	.006	.03	.622	.11	.477	-.10	.172
4. Clases claras y entendibles	-.04	.585	.25	.114	-.05	.638	.12	.117	.37	.016	.30	.042	.18	.019	.06	.449	-.08	.277	.37	.034	-.09	.221
5. En las explicaciones cada idea se seguía de la anterior	-.12	.107	.10	.507	.27	.016	-.03	.697	.34	.028	.22	.140	.12	.116	.05	.522	.17	.030	.23	.028	-.14	.065
6. Hacía hincapié en los conceptos e ideas principales	-.09	.249	.27	.085	-.19	.097	.04	.566	.22	.162	.16	.298	.22	.004	.09	.250	-.08	.270	-.22	.136	-.07	.370
7. Ponia ejemplos que ilustraran claramente	-.04	.566	.12	.453	.27	.016	.09	.250	.31	.046	.45	.003	.07	.379	.06	.432	.03	.682	.42	.006	-.04	.539
8. Uso ejemplos relacionados con las aplicaciones practicas	-.07	.351	-.07	.657	-.05	.638	.06	.411	.50	.001	.16	.284	.16	.034	.00	.943	-.08	.286	-.18	.232	-.10	.188
9. Exponía el psaron con claridad	-.07	.364	.27	.088	-.17	.133	.08	.262	.42	.007	.31	.042	.11	.151	.09	.274	-.08	.303	-.15	.324	-.01	.822
13. Al final de cada clase hacia un resumen	.07	.377	.37	.016	.03	.782	-.06	.382	.47	.002	.17	.273	-.02	.789	.00	.999	-.13	.081	-.14	.349	-.11	.165
15. Facilitaba la participación de sus alumnos	-.03	.641	-.07	.622	-.16	.160	-.12	.115	.25	.103	.11	.449	-.03	.686	.07	.355	-.11	.135	.12	.425	.18	.019
16. Propiciaba que hicéramos criticas	.00	.943	.43	.005	-.22	.055	-.03	.670	.34	.027	.20	.206	.09	.242	.06	.429	-.01	.880	.25	.097	.09	.250
17. Para aprobar se requería más memorización	-.01	.819	-.14	.367	-.09	.403	.16	.035	.02	.869	.06	.688	-.00	.979	.00	.996	-.12	.104	-.05	.702	.01	.842
18. Al terminar una evaluación, analizaba los resultados	.01	.848	.16	.297	-.12	.301	.15	.050	-.12	.455	.20	.185	.02	.764	.02	.803	-.09	.213	-.10	.525	.02	.714
19. La cantidad de conocimientos que aprendí	-.03	.689	.41	.007	-.01	.917	-.02	.727	.39	.012	.18	.243	.10	.204	.14	.073	.01	.824	-.08	.595	.08	.280
20. La calidad de conocimientos que aprendí	-.03	.637	.32	.038	.04	.686	.08	.309	.36	.018	.34	.023	.06	.392	.15	.060	.04	.569	-.02	.873	.02	.740
21. Actitud personal del prof.	-.11	.138	.31	.054	-.14	.223	.14	.059	.40	.013	.33	.025	.16	.041	.08	.331	-.00	.974	.25	.093	.05	.514



# **CAPÍTULO V**

**DISCUSIÓN,  
CONCLUSIONES  
Y SUGERENCIAS**



## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Con base en el análisis de los resultados se concluye que el instrumento aplicado presentó alta validez y confiabilidad obteniendo un coeficiente *alpha* de Cronbach de .88, lo que nos indica que el instrumento utilizado es consistente como forma de medida.

El análisis factorial del instrumento aplicado, indicó dos factores cuyos reactivos se reunieron con cargas factoriales mayores a .50 y que conjuntamente explican el 55.9% de la varianza total.

A diferencia de los resultados obtenidos en esta investigación donde el análisis factorial arrojó dos factores; Arias-Galicia (1984), con el Inventario de Comportamiento Docente evaluó diez factores; Sánchez-Sosa y Martínez-Guerrero (1993), a través del CAD evaluaron ocho factores; Rueda y Rodríguez (1996), con su instrumento de evaluación consideraron dieciséis factores y Luna (1996), con su Cuestionario de la Evaluación de la Actividad Docente consideró siete factores; por lo que se reconoce que el Cuestionario de Evaluación de la Actividad Docente utilizado en esta investigación no evalúa todas las dimensiones conceptuales estudiadas anteriormente.

En la mayor parte de los estudios sobre evaluación de la actividad docente no existe un instrumento válido y confiable que se aplique en todas las instituciones, sino que se han utilizado diversos instrumentos que miden varias dimensiones, por lo que los resultados obtenidos no se han podido generalizar a otras poblaciones. Siendo éste el caso de la presente investigación, se sugiere que se siga perfeccionando y corrigiendo el Cuestionario de Evaluación de la Actividad Docente considerando un banco

---

de reactivos más amplio para toda la población de la Universidad Latinoamericana en donde se consideren más dimensiones de la actividad docente, y de esta manera contar con un instrumento de medición funcional y adaptado a las necesidades de la institución.

Sin embargo, en todas las investigaciones sobre evaluación del desempeño docente, entre los indicadores de la enseñanza que se citan con mayor frecuencia en la literatura se encuentran: *estrategias de exposición clara y enfática, presentación del propósito de la clase, ilustraciones y ejemplos de los conceptos principales, uso de estrategias formativas, uso de auxiliares de apoyo al aprendizaje, conductas del profesor que reflejan entusiasmo e interacción positiva con los estudiantes, participación de los alumnos, supervisión del trabajo académico y los procedimientos de evaluación del aprendizaje.*

Algunos de estos indicadores se emplearon en esta investigación; *por lo que se concluye que la organización y preparación de las clases, así como la interacción y conducción de las mismas son factores de gran peso al evaluar la actividad docente.*

En lo que se refiere a los procedimientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño docente uno de los más utilizados, tal y como se llevó a cabo en este estudio, es a través de "la opinión de estudiantes" siendo éstos un elemento muy importante, ya que al formar parte del proceso enseñanza aprendizaje y al observar cotidianamente la labor del maestro, cuentan con un conocimiento amplio sobre los comportamientos y habilidades de los profesores. Sin embargo, existen otros criterios para

evaluar la actividad docente como pueden ser la evaluación por colegas y pares académicos, así como la autoevaluación, que podrían considerarse para futuras investigaciones y de esta manera tener un criterio más amplio en la toma de decisiones encaminadas a la investigación y a las disposiciones educativas.

En cuanto al propósito de identificar los factores e indicadores que tienen mayor impacto sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos, en los resultados de esta investigación, se encontró que las altas puntuaciones proporcionadas en la evaluación de la actividad docente se asocian con altos promedios escolares de los estudiantes. Es decir, existe una tendencia a evaluar como "buenos" a los maestros siempre y cuando los alumnos obtengan altos promedios.

Lo anterior nos indica que sí existe relación entre el rendimiento académico del alumno y el desempeño docente, tal y como lo cita Caballero (1992) en su investigación donde propone una relación estrecha causal de tipo lineal y unidireccional, en donde el desempeño docente es la causa y el rendimiento escolar el efecto.

Por lo que se justifica la evaluación del desempeño docente a través del rendimiento mostrado por los alumnos, ya que si el objetivo fundamental de la tarea docente es facilitar el aprendizaje de los alumnos, resulta lógico pensar que una buena manera de saber si un profesor es efectivo es averiguar lo que sus alumnos han aprendido, tal y como lo cita Tejedor et. al. (1988) en su estudio.

Si bien, los resultados obtenidos indican diferencias entre los puntajes de la evaluación de la actividad docente por factor y el rendimiento escolar en los estudiantes de nivel preparatoria de la ULA, estos resultados no son consistentes al realizar el análisis por año escolar, encontrándose que: para quinto año el cuestionario de evaluación de la actividad docente sólo arroja diferencias para la materia de Historia de México y para sexto año en las materias de Dibujo Constructivo II, Geografía Económica e Informática.

Lo que significa que en estas materias los puntajes proporcionados en la evaluación de la actividad docente se asociaron con altos promedios de aprovechamiento escolar.

Al respecto, Tejedor, Seijas y Rodríguez, (1988) dan dos tipos de explicaciones básicas sobre *las calificaciones positivas*. Por un lado puede pensarse que las calificaciones sean la causa de las valoraciones. Por otro, puede ocurrir que la eficacia del profesor determine tanto las calificaciones como las valoraciones y de ahí su interrelación. Es decir, si el profesor es muy eficaz conseguirá que sus alumnos aprendan mucho y por consiguiente que obtengan buenas calificaciones pero a la vez será altamente valorado en los cuestionarios de evaluación de la enseñanza.

Sin embargo, no ocurre lo mismo para todas las materias de nivel preparatoria; lo cual nos lleva a proponer un mayor número de investigaciones donde se consideren otros factores tales como edad, experiencia y grado académico, así como, personalidad y popularidad del profesor que pudieran estar influyendo en la Evaluación de la Actividad Docente.

Aunque, las notas de los alumnos en los exámenes ó los promedios escolares se han empleado comúnmente como determinantes de las valoraciones del profesor encontrándose relaciones positivas entre las calificaciones de los estudiantes y estas valoraciones, Stumpf y Freedman (1979) al hacer un estudio de todas las investigaciones sobre el tema, encontraron que las correlaciones obtenidas oscilan entre  $-.75$  y  $.75$  ; lo que una vez más indica la influencia de otros factores. Por ejemplo, *el tipo de asignatura*; ya que en sexto año los alumnos eligen sus materias en contraste con los alumnos de cuarto año quienes cursan materias obligatorias, al respecto Gillmore y Brandenburg (1974) y Pohlman (1975) encontraron que los estudiantes tienden a valorar mejor a los profesores de asignaturas que ellos han elegido, es decir optativas, que a los profesores de asignaturas obligatorias.

Al revisar los resultados obtenidos por materias se observó que los dos factores obtenidos en el Cuestionario de Evaluación de la Actividad Docente actúan como predictores del rendimiento escolar en las materias de Ética, Matemáticas de quinto año, e Historia de las Doctrinas Filosóficas de sexto año. Lo que significa que en estas materias es importante que los profesores organicen y preparen las clases previamente, así como favorezcan una interacción con los alumnos y conduzcan claramente la clase.

También se encontró que para las materias de Geografía Económica y Literatura Mexicana e Iberoamericana lo más importante es que los profesores organicen y preparen sus clases previamente, lo que

posiblemente se deba a que los planes de estudio propicien más exposición por parte del profesor que la interacción con los alumnos.

Resulta interesante que en la materia de Informática de sexto año se obtuvo una correlación negativa con el factor dos, lo cual indica que a menor interacción con el grupo mayor promedio de los alumnos; lo que puede deberse a las características de la materia ya que puede considerarse como una materia que exige mayor práctica.

Aunque por factor no se obtuvieron correlaciones en las materias de cuarto año, al analizar los resultados obtenidos por reactivo se encontraron correlaciones negativas entre los reactivos del Cuestionario de Evaluación de la Actividad Docente y el aprovechamiento escolar en las materias de Matemáticas, Inglés y Orientación Educativa, esto indica que los conocimientos deficientes del profesor, las explicaciones y soluciones a las dudas no son claras, así como la actitud negativa del profesor y la inasistencia, están interfiriendo negativamente con el rendimiento de los alumnos reflejándose en sus bajas calificaciones.

En este sentido, Rodin y Rodin (1972) al investigar la relación entre la evaluación de la docencia y los beneficios en el aprendizaje en los alumnos, también encontraron una correlación negativa llegando a la conclusión de que entre menos aprendían los alumnos mejor evaluaron a sus instructores.

Asimismo, en los resultados de esta investigación se obtuvieron indicadores del desempeño docente que influyen en el aprovechamiento escolar de los alumnos, para las materias de Biología, Educación para la

---

Salud, Ética, Inglés, Matemáticas y Química de quinto año y para las materias de Cálculo Mercantil, Informática, Geografía Económica, Historia de las Doctrinas Filosóficas, Literatura Mexicana e Iberoamericana, Literatura Universal de sexto año, entre los indicadores encontrados se mencionan los relacionados con las clases, con los alumnos y con el profesor.

Entre los indicadores relacionados con *las clases* se encontraron: clases claras y entendibles, así como la utilización del pizarrón durante las mismas. Los indicadores relacionados con los *alumnos* fueron: la percepción de los alumnos acerca de los conocimientos adquiridos en el curso. Y finalmente, los indicadores más importantes son los relacionados con el *profesor* donde se observó que la asistencia, los conocimientos, la secuencia en las explicaciones, el hacer hincapié en ideas principales, el contestar a las interrogantes de los alumnos y el facilitar la participación, son los indicadores de mayor peso para que un alumno evalué como "bueno" al profesor.

Con estos resultados se observa que las materias de Ética y Matemáticas de quinto año y Geografía Económica e Historia de las Doctrinas Filosóficas de sexto año mantienen su consistencia, es decir, que al hacer las correlaciones por reactivo se obtienen un mayor número de correlaciones en comparación con las otras materias, al igual que al realizarlas por factor.

Con respecto a los indicadores encontrados en esta investigación coinciden con los encontrados por Luna (2000), quién identificó que los aspectos generales que deben evaluarse son los relacionados con el

cumplimiento docente como: *dominio del contenido, habilidades de comunicación y cumplir con el horario y el programa*. Además, menciona que debe darse mayor peso al establecimiento de relaciones interpersonales (estudiante-maestro) en los cuestionarios.

Por otra parte, con respecto a los indicadores que hablan sobre la cantidad y calidad de conocimientos aprendidos, autorreportados por los alumnos, también se presentaron correlaciones. Éstos indicadores no se agruparon en ninguno de los dos factores, sin embargo, se cree al igual que García (2000) que es importante que esta dimensión sea considerada para estructurar nuevos cuestionarios de Evaluación de la Actividad Docente, ya que reitera que ésta es la dimensión más importante y tal vez la más ignorada en este tipo de cuestionarios de evaluación de varias instituciones universitarias.

En este sentido, sería conveniente considerar aquellas variables a las que se refieren Theodory y Day (1985), tales como, rasgos de ansiedad y experiencia del profesor, ya que estos autores encontraron correlaciones entre el estilo docente y el nivel alcanzado por los alumnos.

Asimismo, es importante tratar de investigar cuales son los determinantes de la Evaluación de la Actividad Docente, ya que en el proceso de enseñanza aprendizaje las funciones o características docentes juegan un papel primordial. Al respecto, Nieto (1982) señala dos tipos de variables independientes relacionadas con el profesor: su ser (variables estructurales) y su actuar (variables dinámicas). Asimismo, Caballero (1992) destaca una serie de características más amplias que agrupa como variables

internas y externas. Las variables externas son todas aquellas variables sociales tales como normas, creencias y valores directa e indirectamente inmersos en la función docente; y dentro de las variables internas se encuentran todos aquellos aspectos personales que caracterizan al profesor y que afectan más directamente la función que desempeña.

En general, los resultados que se obtuvieron a través de esta investigación sugieren que el desempeño docente es un predictor del rendimiento escolar, es decir, que entre mejor sea la organización, preparación, conducción e interacción de las clases de un profesor mejores resultados obtendrán sus alumnos.

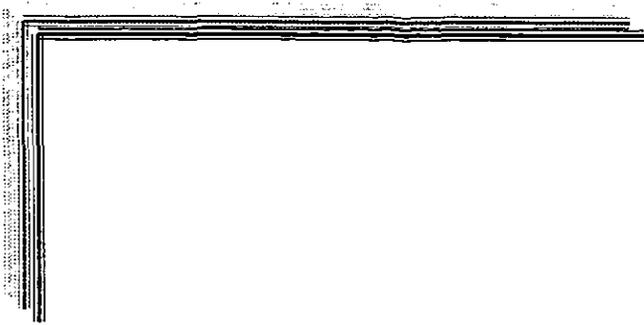
Además, el hecho de que se hayan encontrado correlaciones por materia sugiere que se requieren habilidades específicas por parte de los profesores al impartir sus clases dependiendo de la especificidad que cada materia tiene. En este sentido, se sugiere, que se hagan este tipo de estudios considerando toda la población de la universidad, ya que aunque, se observaron resultados interesantes por materia, probablemente se obtendrían otros datos acerca de las habilidades específicas que se requieren para impartir las materias dependiendo de la carrera. En lo que respecta a la metodología, se sugiere que se lleve a cabo un análisis de rangos considerando promedios altos, medianos y bajos de los alumnos para identificar si existen diferencias entre éstos; así mismo se propone realizar dicho análisis por materia.

Se puede concluir, entonces, que la Evaluación de la Actividad Docente es una acción determinante en toda institución educativa dado que

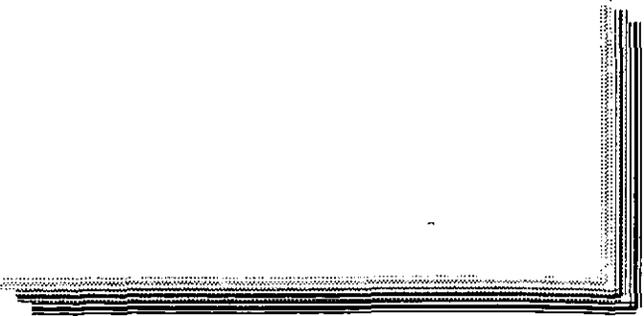
se considera como una parte importante de la serie de proyectos que se orientan hacia el conocimiento y comprensión de los procesos educativos que repercuten en el óptimo desarrollo institucional, entre ellos la calidad académica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, queda claro que evaluar continua y constantemente el ejercicio docente es muy importante, sobre todo porque éste tiene gran repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que dependiendo de las habilidades de enseñanza, de su método de trabajo, de la calidad de sus exposiciones, etc., que muestre el profesor o, en su defecto que perciben los alumnos, van a repercutir directamente en el aprovechamiento mostrado por los alumnos.

Puntualizando el caso de la Universidad Latinoamericana, se sugiere que se siga llevando a cabo la evaluación de la actividad docente para determinar la calidad de la enseñanza y de esta manera retroalimentar a la institución y a los profesores para que se perfeccionen a sí mismos y mejoren su desempeño, o para que conozcan la eficacia de su práctica. Asimismo, a través de ésta se pueden sugerir criterios y procedimientos para seleccionar, promover o capacitar al personal docente.

La Evaluación de la Actividad Docente es sin duda alguna, un tema de gran relevancia social ya que el proceso enseñanza-aprendizaje es constante a lo largo de nuestra vida; por lo tanto sugerimos la realización de otros estudios con la misma línea de investigación, considerando otras dimensiones del desempeño docente como pudieran ser edad, experiencia, grado académico, personalidad y popularidad del profesor, así como la autopercepción del alumno acerca de los conocimientos y habilidades aprendidos, para obtener de esta manera resultados más contundentes.



# REFERENCIAS



- Abaroa, H. y García, J. (1995). ***Evaluación de la Actividad Docente en la Carrera de Psicología en la FES Zaragoza***. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza.
- Arias, F. (1984). El inventario de Comportamientos Docentes (ICD): Un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza. ***Perfiles Educativos. No. 4. Pág. 14-22.***
- Caballero, R. (1992). ***La Evaluación Docente Problemas y Perspectivas***. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Camarena, R. y Gómez, G. (1986). Aprobación y reprobación en la U.N.A.M. una propuesta para su análisis cuantitativo. ***Perfiles Educativos. No. 32.***
- Chordi, C. (1988). Evaluación Periódica del Profesorado y Evaluación de la Eficacia del Aprendizaje. ***Studia Paedagógica de la Educación. Revista de Ciencias de la Educación. No. 20. Pág. 35-40.***
- Cruz, R., Crispín, B. y Ávila, R. (2000). La evaluación Formativa: Estrategia para Promover el Cambio y Mejorar la Docencia. En M. Rueda y F. Díaz (Comps.) ***Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales. Pág. 133-155.*** México: Paidós Educador.
- Echeveste, M. (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 las semestres básicos de la Facultad de Psicología de la UNAM.*** Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

Figueroa, R. (2000). Una Alternativa para la Evaluación de la enseñanza en Educación Superior desde la Perspectiva de los Profesores. En M. Rueda y F. Díaz (Comps.) ***Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales. Pág. 255-282.*** México: Paidós Educador.

García, C. (1988). El Problema de la Evaluación del Profesorado Universitario. ***Studia Paedagógica de la Educación. Revista de Ciencias de la Educación. No. 20. Pág. 27-34.***

García, F. (1991). ***Los Rasgos de Personalidad y los Hábitos de Estudio como factores que influyen en el Rendimiento Escolar de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la ENEO-UNAM.*** Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

García, G. (2000). Las Dimensiones de la Efectividad Docente, Validez y Confiabilidad de los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia: Síntesis de Investigación Internacional. En M. Rueda y F. Díaz (Comps.) ***Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales. Pág. 41-62.*** México: Paidós Educador.

- Gilio, M. (1996). Evaluación Docente en la Facultad de Química de la UAQ. En M. Rueda y J. Nieto (Comps.). ***La Evaluación Docente Universitaria***. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Girón, B. Urbina, J. y Jurado, I. (1992). La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En J. Urbina (comp.) ***El psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional y Prospectiva***. Pág. 217-238. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Grijalva, O; Loredó, J. y Valenzuela J. (1996). Evaluación de la Docencia en el Posgrado de la Universidad Anáhuac, desde la Perspectiva de los Maestros y los Alumnos. En M. Rueda y J. Nieto (Comps.). ***La Evaluación Docente Universitaria***. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Jiménez, Y. (1999). ***Factores que Influyen en el Rendimiento Académico en Matemáticas en Estudiantes de Bachillerato***. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Jurado, I. (2000). ***Evaluación Docente: Validación de una escala en dos escenarios universitarios***. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.

- Loredo, E. y Grijalva, M. (2000). Propuesta de un instrumento de evaluación de la Docencia para Estudios de Posgrado. En M. Rueda y F. Díaz (Comps.) ***Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales.*** Pág. 103-131. México: Paidós Educador.
- Luna, E. (1996). Jerarquía de las Dimensiones de Evaluación de la Actividad Docente en Estudios de Posgrado. En M. Rueda y J. Nieto (Comps.). ***La Evaluación Docente Universitaria.*** Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Luna, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz (Comps.) ***Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales.*** Pág. 63-83. México: Paidós Educador.
- Martín, E. (1986). ***El rendimiento escolar: Una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación.*** Madrid: España, OEI.
- Martínez, J. y Sánchez, J. (1993). Estrategias de Aprendizaje: Análisis Predictivo de Hábitos de Estudio en el Desempeño Académico de Alumnos de Bachillerato. ***Revista Mexicana de Psicología.*** 10, (1). Pág. 63-73.
- Muñoz, R. (1995). ***Locus de Control, Orientación al Logro y Rendimiento Escolar en Adolescentes.*** Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

---

Nadeau, G. (1988). La Evaluación de la Enseñanza por los Estudiantes. ***Studia Paedagógica de la Educación. Revista de Ciencias de la Educación. No. 20. Pág. 15-19.***

Nieto, J. y Maldonado E. (1996). Expectativas de Profesores y Estudiantes de Posgrado frente a la Enseñanza Tutorial. En M. Rueda y J. Nieto (Comps.) ***La Evaluación Docente Universitaria.*** Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.

Ortega, P. (1992). La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo. En J. Urbina (comp.) ***El psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional y Prospectiva. Pág. 197-215.*** Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

Reglamento Institucional 2000-2002. Universidad Latinoamericana.

Rueda, M. Y Rodríguez, L. (1996). La Evaluación de la Docencia en el Posgrado de Psicología de la UNAM. En M. Rueda y J. Nieto (Comps.) ***La Evaluación Docente Universitaria.*** Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.

Sánchez-Sosa. (1998). Actividades de estudio: Análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior. ***VIII Congreso Mexicano de Psicología. El comportamiento humano***

---

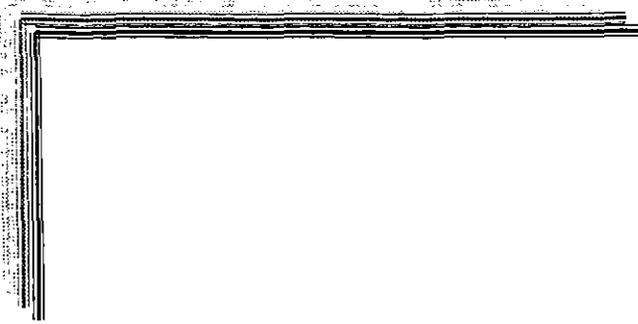
**y el nuevo siglo: problemas y soluciones.** Sociedad Mexicana de Psicología, A.C. Facultad de Psicología. UNAM. (pág. 119 y 120).

Sánchez-Sosa, J. y Martínez-Guerrero, J. (1993). Diagnóstico y Realimentación del Desempeño Docente mediante Evaluaciones de Alumnos. **Revista Mexicana de Psicología. 10, (2). Pág. 153-173.**

Tejedor, F. Seijas, E. y Rodríguez, C. (1988). Evaluación del profesorado Universitario por los Alumnos de la Universidad de Santiago. **Studia Paedagógica de la Educación. Revista de Ciencias de la Educación. No. 20. Pág. 73-134.**

Vaca, E. (1992). **Rendimiento Escolar en alumnos del C.E.C.Y.T.** Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Villalobos, H. (1993). **Programa de intervención para el aprovechamiento escolar de un grupo de alumnos del primer grado de preparatoria del Instituto Técnico.** Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.



# **ANEXOS**



# ANEXO 1

## REGLAMENTO INSTITUCIONAL 2000-2002

### TITULO SEXTO DE LAS EVALUACIONES

#### CAPITULO I DISPOSICIONES GENERALES

**Artículo 81.** Las prácticas evaluatorias son parte del proceso universitario y tienen por objeto comparar los logros del aprendizaje realizado con los objetivos particulares y generales de cada uno de los cursos, carreras o etapas de formación.

**Artículo 82.** La comprobación del avance de conocimientos, debe hacerse confrontando los logros obtenidos con los objetivos del programa o curso, en la etapa del proceso que se evalúa.

**Artículo 83.** Las evaluaciones pueden ocurrir antes, durante o después de un proceso de aprendizaje.

**Artículo 84.** Los tipos de evaluaciones son los siguientes:

- I. Evaluación para la admisión a alguno de los planes de Estudio registrados en la Universidad Latinoamericana;
- II. Evaluación parcial para conocer el grado de conocimientos de un determinado avance del programa respectivo;
- III. Evaluación ordinaria para acreditar una materia;
- IV. Evaluación extraordinaria para el caso de no haber acreditado una materia en evaluación ordinaria; y
- V. Evaluación profesional para el caso de obtener una Licenciatura, Especialidad o Grado académico.
- VI. Evaluación Especial, cuando alguna autoridad incorporante autorice la aplicación de ésta en algún plan de estudios.

**Artículo 85.** El alumno deberá cumplir con un mínimo del 80% de asistencias para obtener derecho a presentar tanto exámenes parciales como ordinarios.

**Artículo 86.** El alumno con asistencia menor al 60% pierde todo derecho a presentar examen, considerándose cursada la materia sin acreditar.

**Artículo 87.** A excepción de lo contemplado en los reglamentos de las Licenciaturas, para la acreditación de una materia se tendrán tres oportunidades:

- I. Examen ordinario en el semestre o año al que corresponda la materia;
- II. Examen extraordinario en el semestre año al que corresponda la materia o en el inmediato posterior si no lo presentó en el correspondiente a la materia; y
- III. Examen ordinario en el semestre inmediato posterior al que corresponde la materia habiéndola cursado nuevamente.

#### CAPITULO III DE LAS EVALUACIONES ORDINARIAS

**Artículo 92.** La evaluación ordinaria para acreditar una materia tiene lugar al finalizar el ciclo escolar en que se cursó dicha materia, y consiste en una comparación entre el aprendizaje realizado y los objetivos de la misma.

**Artículo 93.** La evaluación ordinaria puede llevarse a cabo mediante exámenes parciales promediados, presentación de proyectos o trabajos, participación en clase, realización de prácticas de campo, laboratorios o talleres, actividades, seminarios, auto evaluación o examen global.

**Artículo 94.** Para la acreditación de una materia en evaluación ordinaria, es requisito indispensable el haberse inscrito en ella en el período correspondiente.

**Artículo 95.** Un alumno será dado de baja de la Universidad Latinoamericana cuando repruebe tres veces la misma materia o no la acredite después de tres inscripciones.

**Artículo 96.** El resultado final de la evaluación ordinaria, se expresará en la escala numérica del 5 al 10, donde la mínima calificación aprobatoria es 6.

#### **CAPITULO IV DE LAS EVALUACIONES EXTRAORDINARIAS**

**Artículo 97.** La evaluación extraordinaria será un examen global para la cual no se tomará en cuenta ningún tipo de evaluación previa.

**Artículo 98.** Los alumnos que no acrediten una materia en examen ordinario, podrán presentar evaluación extraordinaria, siempre que cumplan con los siguientes requisitos:

- I. Haber cubierto un mínimo de 60% de asistencias en el semestre;
- II. Que lo soliciten en los períodos establecidos para tal efecto en la Dirección Académica correspondiente;
- III. Que lo autorice la Dirección del nivel de Estudios; y
- IV. Que el alumno pague los derechos correspondientes.

**Artículo 99.** No podrán acreditarse en examen extraordinario las materias que por su naturaleza requieren de recursamiento por parte del alumno.

Las materias a que hace referencia el presente artículo, quedarán contempladas en los Reglamentos de las Licenciaturas respectivas.

**Artículo 100.** Las fechas para la presentación de las evaluaciones extraordinarias, serán las que señale la Dirección general de Servicios Escolares y Estadísticas para tal efecto.

**Artículo 101.** Para poder presentar un examen extraordinario, el alumno deberá haber cursado la materia y reprobado la evaluación ordinaria, o haber asistido a clases a más del 60% de ellas.

No se podrán presentar exámenes extraordinarios de materias a las que no se estuvo inscrito durante el ciclo escolar correspondiente.

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO DE LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

1. El Profesor (a) asistió a sus clases
  - a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
  - b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - d) Poco menos de las mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
  
2. Los propósitos de la clase, descritos por (la) el profesor (a), eran claros
  - a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
  - b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - c) Poco menos de las mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
  
3. Los conocimientos del (la) profesor (a) en su materia son
  - a) Excelentes
  - b) Muy buenos
  - c) Buenos
  - d) Un poco deficientes
  - e) Deficientes
  - f) Muy deficientes
  
4. Las clases del (la) profesor (a) eran claras y entendibles
  - a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
  - b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - c) Poco menos de las mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
  
5. En las explicaciones del (la) profesor (a) cada idea se seguía de la anterior, esa de la anterior, y así sucesivamente
  - a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
  - b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - c) Poco menos de las mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
  
6. Para enfatizar los puntos o ideas importantes de cada clase, el (la) profesor (a) hacía hincapié en los conceptos e ideas principales
  - a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
  - b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - c) Poco menos de las mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)

- e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
7. Si el (la) profesor (a) definía en clase algún concepto o principio general, ponía ejemplos que ilustraran claramente ese principio o concepto
- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
  - b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
8. El (la) profesor (a) usó ejemplos relacionados con las aplicaciones prácticas de la materia
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
  - b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
9. Cuando el (la) profesor (a) exponía algún tema en el pizarrón, lo utilizaba de modo que se entendía con claridad
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
  - b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
10. El (la) profesor (a) relacionó su clase con la práctica o ejercicio profesional
- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
  - b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
11. El profesor habló de la importancia de su curso para mi futuro ejercicio profesional
- a) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
  - b) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - c) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - d) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - e) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - f) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
12. Si algún alumno hacía una pregunta en clase, el (la) profesor (a) contestaba claramente
- a) Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
  - b) Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - c) Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - d) Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - e) Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - f) Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)

13. Al final de cada clase el (la) profesor (a) hacía un resumen de lo visto o sacaba las principales conclusiones
- Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
  - Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
14. Si los alumnos expusieron en clase el (la) profesor (a) nos hizo comentarios y observaciones (NOTA si los alumnos NO hicieron exposiciones no contestes esta pregunta)
- Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
  - Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
15. El (la) profesor (a) facilitaba la participación de sus alumnos en clase
- Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
  - Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
16. El (la) profesor (a) propiciaba que hiciéramos críticas fundamentadas o constructivas
- Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
  - Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
17. Para aprobar las evaluaciones o exámenes de la materia, se requería mas memorización que análisis o comprensión
- Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
  - Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
18. Al terminar una evaluación, el (la) profesor (a) analizaba los resultados con el grupo
- Siempre o casi siempre (más del 90% de las veces)
  - Muchas veces (del 70% al 90% de ellas)
  - Poco más de la mitad de las veces (del 50% al 70% de ellas)
  - Poco menos de la mitad de las veces (del 30% al 50% de ellas)
  - Pocas veces (del 10% al 30% de ellas)
  - Nunca o casi nunca (menos del 10% de las veces)
19. Considero que la cantidad de conocimientos que aprendí en este curso, en comparación a otras materias fue
- Muchísimo

- b) Mucho
- c) Bastante
- d) Poco
- e) Muy poco
- f) Casi nada

20. La calidad de los conocimientos que aprendí durante el curso fue

- a) Excelente
- b) Muy buena
- c) Buena
- d) Regular
- e) Mala
- f) Pésima

21. En cuanto a actitud personal en general el (la) profesor (a) se mostraba con sus alumnos

- a) Muy atento
- b) Atento
- c) Un poco atento
- d) Un poco desatento
- e) Desatento
- f) Muy desatento

### ANEXO 3

## Estadísticas Descriptivas de la Actividad Docente y del Aprovechamiento Escolar

Tabla 1

Estadísticas Descriptivas de la materia de Dibujo II

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango		Rango			
4010	32	7.2	1.60	4		3.5			
4020	36	8.0	1.80	4		3			
4030	33	8.0	1.57	5		5			
4040	37	7.8	1.51	4		4			
4050	40	8.1	1.53	4.5		3			
4060	31	8.1	1.41	5		3			
4070	31	7.7	1.39	4		2			
4080	38	7.6	1.55	4		3			
4090	40	7.9	1.67	5		3			
4100	31	8.2	1.31	5		3			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				2.41	4	.660	3.82	4	.430

Tabla 2

Estadísticas Descriptivas de la materia Física III

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango		Rango			
4010	32	6.3	1.40	4		4			
4020	36	7.0	1.36	4		4			
4030	34	6.7	1.19	5.5		6			
4040	38	6.7	1.21	4		5			
4050	39	6.8	1.46	5		3			
4060	32	6.8	1.16	3		3			
4070	32	6.5	1.05	4		2.5			
4080	38	6.7	1.14	4		3			
4090	40	6.7	1.09	4		5			
4100	31	6.8	1.27	5		3			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				1.22	4	.873	1.64	4	.802

Tabla 3  
Estadísticas Descriptivas de la materia Geografía

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1	Factor 2				
		Media	Sd.	Rango	Rango				
4010	32	6.1	1.29	3	5				
4020	36	7.3	1.53	3	4				
4030	34	7.1	1.48	2	3				
4040	38	6.8	1.22	3	4				
4050	40	6.9	1.64	2	2				
4060	32	7.7	1.57	3	3				
4070	32	6.6	1.16	3	3				
4080	38	7.0	1.54	2.5	3				
4090	38	7.1	1.23	3.5	5				
4100	32	6.5	1.46	3	3				
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				2.24	4	.692	7.52	4	.111

Tabla 4  
Estadísticas Descriptivas de la materia Historia Universal III

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1	Factor 2				
		Media	Sd.	Rango	Rango				
4010	32	7.5	1.27	4	4				
4020	36	7.3	1.53	4	3				
4030	35	7.8	1.29	5	5				
4040	38	7.1	1.44	5	5				
4050	38	7.4	1.35	4	2.5				
4060	31	7.7	1.22	5	3				
4070	32	7.3	1.35	5	3				
4080	38	7.4	1.20	4	3				
4090	40	7.4	1.36	4	4				
4100	31	7.8	1.38	5	3				
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				2.09	4	.718	.977	4	.913

Tabla 5

Estadísticas Descriptivas de la materia Informática

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango	Rango	Rango	Rango		
4010	32	6.7	1.53	2	3				
4020	9	7.7	1.94	3	5				
4030	31	7.3	1.77	2	3				
4040	38	7.3	1.69	2	2				
4050	39	6.9	1.67	1	1				
4060	31	7.5	1.73	2	1				
4070	30	7.4	1.90	1	1				
4080	37	7.4	1.77	1	1				
4090	40	7.3	1.57	1	2				
4100	31	7.4	1.69	1	1				
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				.785	4	.940	1.61	4	.807

Tabla 6

Estadísticas Descriptivas de la materia Inglés

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango	Rango	Rango	Rango		
4010	32	6.6	1.64	3	3.5				
4020	35	7.1	1.48	3	3				
4030	34	6.9	1.17	3	4.5				
4040	38	6.7	1.32	4	5				
4050	38	6.7	1.41	4	2.5				
4060	31	7.0	1.28	3	3				
4070	32	7.0	1.06	3	2				
4080	38	6.6	1.11	2	2.5				
4090	40	7.0	1.14	3	3				
4100	31	7.1	1.35	3	3				
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				1.78	4	.775	.520	4	.972

Tabla 7

Estadísticas Descriptivas de la materia Lengua Española

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango		Rango			
4010	32	7.0	1.62	4		3.5			
4020	33	7.7	1.63	4		3			
4030	34	7.3	1.52	4		3			
4040	36	7.5	1.50	3		3			
4050	38	7.4	1.69	4		2			
4060	25	8.0	1.37	4		2			
4070	32	7.5	1.63	3		2			
4080	36	7.5	1.59	3.5		2			
4090	40	7.6	1.48	1		1			
4100*	30	7.5	1.66	2		1			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				2.42	4	.658	1.29	4	.871

Tabla 8

Estadísticas Descriptivas de la materia Lógica

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango		Rango			
4010	32	6.4	1.13	3		4			
4020	39	7.1	1.36	5		4			
4030	34	7.2	1.23	6		5			
4040	40	6.9	1.21	5		5			
4050	39	7.4	1.33	5		3			
4060	35	7.2	1.41	6		3			
4070	32	7.0	1.26	4.5		2.5			
4080	40	6.8	1.42	4.5		3			
4090	42	7.3	1.33	5		5			
4100	31	7.5	1.29	6		3			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				5.27	4	.260	6.46	4	.167

Tabla 9  
Estadísticas Descriptivas de la materia Matemáticas IV

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango		Rango			
4010	32	5.9	1.12	2		3			
4020	37	6.5	1.57	2		2			
4030	35	6.9	1.35	4		5			
4040	37	6.5	1.28	4		4			
4050	38	6.4	1.26	3		2			
4060	31	7.1	1.65	4		3			
4070	32	6.7	1.37	3		2			
4080	39	6.4	1.02	2		2			
4090	40	6.8	1.54	5		5			
4100	31	6.8	1.50	4		3			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				1.07	4	.898	2.15	4	.707

Tabla 10  
Estadísticas Descriptivas de la materia Orientación Educativa

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango		Rango			
4010	32	6.8	1.57	4		5			
4020	35	7.4	1.57	3		3			
4030	34	7.7	1.55	5		5			
4040	38	6.7	1.47	4		4			
4050	39	7.8	1.58	4		2			
4060	31	7.5	1.57	5		3			
4070	31	6.9	1.72	5		3			
4080	39	7.2	1.44	3		2			
4090	40	7.6	1.52	4		4			
4100	31	7.5	1.39	4		3			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				2.82	4	.588	.942	4	.918

Tabla 11  
Estadísticas Descriptivas de la materia Biología II

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango		Rango			
5030	33	8.2	1.25	3		4			
5040	30	6.9	0.69	4		4			
5060	37	6.8	1.18	2		3			
5070	35	7.3	1.32	4		5			
5080	38	6.6	1.05	2		3			
5090	33	8.4	1.08	2		3			
5100	37	7.1	1.17	4		3			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				5.86	4	.210	2.75	4	.600

Tabla 12  
Estadísticas Descriptivas de la materia Informática

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango		Rango			
5030	33	7.5	1.42	3		4			
5040	30	7.9	1.82	4		5			
5060	37	8.0	1.79	3		4			
5070	35	8.3	1.74	5		5			
5080	38	7.7	1.56	4		3			
5090	33	7.5	1.68	3		5			
5100	37	7.8	2.08	3		3			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				2.74	4	.602	1.19	4	.878

Tabla 13  
Estadísticas Descriptivas de la materia Educación Para La Salud

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango		Rango			
5030	33	7.1	1.36	4		5			
5040	30	8.7	1.18	3		5			
5060	37	7.7	1.64	5		6			
5070	35	7.6	1.63	4		5			
5080	38	6.8	1.01	3		3			
5090	33	7.0	1.33	4		6			
5100	37	7.5	1.69	3		3			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				3.70	4	.448	4.97	4	.290

Tabla 14  
Estadísticas Descriptivas de la materia Ética

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1	Factor 2				
		Media	Sd.	Rango	Rango				
5030	33	6.1	0.90	1	1				
5040	30	6.7	1.23	3	2.5				
5060	37	6.4	1.30	2	2				
5070	35	8.4	1.69	3	3				
5080	38	6.4	0.91	2	1.5				
5090	33	6.5	1.15	2	2				
5100	37	7.1	1.52	2	2				
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				5.41	4	.247	2.92	4	.570

Tabla 15  
Estadísticas Descriptivas de la materia Etimologías Greco-Latinas

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1	Factor 2				
		Media	Sd.	Rango	Rango				
5030	33	6.5	1.42	4	4				
5040	30	6.3	1.27	4	3				
5060	37	6.6	1.64	3	3				
5070	35	7.3	1.62	4	3				
5080	38	6.7	1.45	5	2				
5090	33	6.5	1.68	4	3				
5100	37	7.5	1.89	5	2				
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				7.07	4	.132	7.22	4	.124

Tabla 16  
Estadísticas Descriptivas de la materia Historia de México II

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1	Factor 2				
		Media	Sd.	Rango	Rango				
5030	33	7.5	1.54	3	3				
5040	30	8.0	1.56	3	3				
5060	37	7.4	1.59	3	3				
5070	35	8.6	1.63	4	4				
5080	38	8.1	1.08	2	3				
5090	33	7.7	1.13	3	5				
5100	37	8.1	1.23	3	3				
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				15.32	4	.004	1.49	4	.827

Tabla 17  
Estadísticas Descriptivas Inglés

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango	Rango	Rango	Rango		
5030	33	7.5	1.20	2		5			
5040	30	8.3	1.11	4		4.5			
5060	37	7.2	1.47	2		3			
5070	35	8.1	1.51	3		4			
5080	38	7.5	1.29	3		3			
5090	33	7.5	1.50	3		4			
5100	37	8.2	1.49	3		3			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				4.75	4	.313	1.72	4	.787

Tabla 18  
Estadísticas Descriptivas de la materia Literatura Universal II

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango	Rango	Rango	Rango		
5030	33	7.8	1.03	5		5			
5040	30	8.3	1.36	6		5			
5060	37	7.9	1.33	6		5			
5070	35	8.6	1.74	6		5			
5080	38	7.9	1.30	6		3			
5090	33	8.4	1.58	5		5			
5100	37	8.5	1.79	6		3			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				.556	4	.968	1.67	4	.795

Tabla 19  
Estadísticas Descriptivas de la materia Matemáticas V

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango	Rango	Rango	Rango		
5030	33	7.0	1.94	4		3			
5040	30	6.6	1.45	4.5		3.5			
5060	37	7	1.63	4		4			
5070	35	7.5	1.95	5		5			
5080	38	6.3	1.58	4		2			
5090	33	6.7	1.92	3		2			
5100	37	7.5	2.05	5		3			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				6.24	4	.182	2.18	4	.702

Tabla 20

Estadísticas Descriptivas de la materia Orientación Educativa

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1	Factor 2				
		Media	Sd.	Rango	Rango				
5030	33	8.2	1.07	3	5				
5040	30	8.5	1.31	3	4				
5060	37	8	1.31	3	5				
5070	35	8.2	1.62	4	5				
5080	38	8.0	1.22	4	3				
5090	33	8.2	0.97	2	5				
5100	37	8.5	1.12	3	4				
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				3.74	4	.441	4.56	4	.335

Tabla 21

Estadísticas Descriptivas de la materia Química III

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1	Factor 2				
		Media	Sd.	Rango	Rango				
5030	33	6.7	1.34	4	6				
5040	30	6.7	1.18	3.5	5				
5060	37	6.7	1.35	4	5				
5070	35	7.9	1.57	5	6				
5080	38	6.9	1.19	5	5				
5090	33	7.4	1.34	4	6				
5100	37	8.3	1.43	5	5				
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				8.22	4	.084	4.74	4	.314

Tabla 22

Estadísticas Descriptivas de la materia Biología

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1	Factor 2				
		Media	Sd.	Rango	Rango				
6030	20	7.9	1.46	2.5	3.5				
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				1.63	2	.442	.961	2	.618

Tabla 23

## Estadísticas Descriptivas de la materia Cálculo Mercantil

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1			Factor 2		
		Media	Sd.	Rango			Rango		
6040	41	7.6	1.56	2			2		
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				6.61	4	.158	1.01	4	.908

Tabla 24

## Estadísticas Descriptivas de la materia Informática

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1			Factor 2		
		Media	Sd.	Rango			Rango		
6010	29	7.0	1.69	2			5		
6020	27	6.6	1.47	2			3		
6030	20	8.2	0.88	3			3		
6040	41	8.9	0.65	2			1		
6060	21	7.4	1.03	3			4		
6070	24	8.2	1.06	4			4		
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				4.28	4	.369	9.71	4	.046

Tabla 25

## Estadísticas Descriptivas de la materia Dibujo Constructivo II

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1			Factor 2		
		Media	Sd.	Rango			Rango		
6010	29	8.4	1.54	4			3		
6020	28	8.6	0.79	2			2		
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				19.09	3	.000	2.76	3	.429

Tabla 26

## Estadísticas Descriptivas de la materia Física

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1			Factor 2		
		Media	Sd.	Rango			Rango		
6010	29	7.8	1.51	5			5		
6020	27	7.4	0.97	4			5		
6030	20	7.0	1.10	5			5		
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				4.04	3	.256	4.31	3	.229

Tabla 27

Estadísticas Descriptivas de la materia Geografía Económica

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1			Factor 2		
		Media	Sd.	Rango			Rango		
6040	41	8.9	1.10	4			4		
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				12.32	3	.006	3.73	3	.292

Tabla 28

Estadísticas Descriptivas de la materia Historia de la Cultura

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1			Factor 2		
		Media	Sd.	Rango			Rango		
6060	21	8.0	1.20	4			3		
6070	24	8.1	1.59	4			3.5		
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				8.39	4	.078	4.55	4	.336

Tabla 29

Estadísticas Descriptivas de la materia Historia de las Doctrinas Filosóficas

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1			Factor 2		
		Media	Sd.	Rango			Rango		
6060	20	6.6	0.83	2			4		
6070	24	5.9	1.08	1			3		
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				3.75	3	.289	2.86	3	.413

Tabla 30

Estadísticas Descriptivas de la materia Inglés VI

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1			Factor 2		
		Media	Sd.	Rango			Rango		
6010	29	7.6	1.53	4			5		
6020	27	7.6	1.42	3			4		
6030	20	7.8	1.01	3.5			3		
6040	41	8.6	1.02	3			3		
6060	20	7.4	1.43	4			5		
6070	24	7.5	1.32	4			4		
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				1.68	4	.793	8.18	4	.085

Tabla 31

Estadísticas Descriptivas de la materia Introducción al  
Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas (Sociología)

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango	Rango	Rango	Rango		
6040	41	8.1	1.35	3		3			
6060	21	6.6	1.16	4		5			
6070	24	7.0	1.35	3		4.5			
				$X^2$	gl	Sig.	$X^2$	gl	Sig.
				3.92	4	.416	1.76	4	.780

Tabla 32

Estadísticas Descriptivas de la materia Literatura Mexicana e Iberoamericana

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango	Rango	Rango	Rango		
6010	29	7.8	1.57	3		4			
6020	27	7.4	1.15	1		1			
6030	20	7.9	1.41	3		4.5			
6040	41	9.0	1.05	3		3			
6060	21	7.6	1.53	4		5			
6070	23	7.8	1.47	3		5			
				$X^2$	gl	Sig.	$X^2$	gl	Sig.
				7.22	4	.125	6.31	4	.177

Tabla 33

Estadísticas Descriptivas de la materia Literatura Universal

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango	Rango	Rango	Rango		
6010	27	8.0	1.48	5		5			
6020	27	9.0	1.19	5.5		4.5			
6030	20	8.4	1.14	6		5			
6040	39	8.7	1.44	5		3			
6060	20	7.1	1.10	5		6			
6070	22	7.1	1.02	5		4			
				$X^2$	gl	Sig.	$X^2$	gl	Sig.
				1.86	4	.761	4.35	4	.360

Tabla 34

Estadísticas Descriptivas de la materia Derecho

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango	Rango	Rango	Rango		
6010	29	7.2	1.47	4		3			
6020	27	7.9	1.52	2		2			
6030	20	6.4	0.75	3		4			
6040	41	7.3	1.24	3		4			
6060	21	7.7	1.42	4		5			
6070	24	6.7	1.27	4		4.5			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				3.55	4	.469	5.47	4	.242

Tabla 35

Estadísticas Descriptivas de la materia Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango	Rango	Rango	Rango		
6010	21	6.5	1.33	4		5			
6020	24	6.8	1.34	4		5			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				3.54	4	.472	6.06	4	.194

Tabla 36

Estadísticas Descriptivas de la materia Psicología

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1		Factor 2			
		Media	Sd.	Rango	Rango	Rango	Rango		
6010	29	7.4	1.72	4		6			
6020	27	7.2	1.47	4		6			
6030	20	7.4	1.69	4		6			
6040	41	8.4	1.24	4		5			
6060	21	7.3	1.65	5		6			
6070	24	7.7	1.34	4		5.5			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
				3.13	4	.536	3.19	4	.526

Tabla 37

## Estadísticas Descriptivas de la materia Química IV

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1			Factor 2		
		Media	Sd.	Rango			Rango		
6030	19	6.4	1.54	4			5		
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				5.76	3	.124	6.96	3	.073

Tabla 38

## Estadísticas Descriptivas de la materia Temas Selectos de Matemáticas

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1			Factor 2		
		Media	Sd.	Rango			Rango		
6010	29	6.4	1.78	3			3		
6020	27	7.4	2.03	4			3		
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				7.30	4	.125	3.91	4	.418

Tabla 39

## Estadísticas Descriptivas de la materia Temas Selectos De Química

Grupo	N	Aprovechamiento		Factor 1			Factor 2		
		Media	Sd.	Rango			Rango		
6030	19	8.3	1.19	4			5		
				X <sup>2</sup>	gl	Sig.	X <sup>2</sup>	gl	Sig.
				1.67	3	.642	2.06	3	.556