



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

**Incorporación No. 8727-43 a la
Universidad Nacional Autónoma de México**

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**ACTITUDES HACIA LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA
UNIVERSIDAD DON VASCO**

Tesis

que para obtener el título de:

Licenciado en Pedagogía

Presenta:

Rafael González Rincón

Asesor: Lic. José de Jesús González Pérez

Uruapan, Michoacán. 11 de Octubre de 2010.



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.

Dedicatoria

A Dios, por permitirme concluir esta bella y noble carrera.

A mis padres, por demostrarme que lo más importante en la vida es el superarse día con día y por haberme heredado su mayor y valioso tesoro “Mi carrera profesional”
Gracias...

A mis hermanos, por impulsarme cuando tan nublado ha estado mi camino, y demostrarme que la perseverancia es un valor único que me abrirá una infinidad de puertas en la vida.

A mi asesor, por su tiempo, atención y paciencia, además por haberme impulsado a concluir mi proyecto de investigación.

A mis maestros, porque gracias a su profesionalismo, atención, respeto y motivación me enseñaron la verdadera labor de un profesional de la pedagogía, brindándome los fundamentos básicos para desempeñarme de manera óptima y responsable.

ÍNDICE

Introducción

Antecedentes.	1
Planteamiento del problema.	4
Objetivos.	5
Preguntas de investigación.	6
Justificación	6
Marco de referencia.	9

Capítulo 1. Actitudes.

1.1 Concepto de actitud.	13
1.2 Características de las actitudes	15
1.3 Componentes de las actitudes.	18
1.3.1 Componente cognitivo.	18
1.3.2 Componente afectivo.	19
1.3.3 Componente conductual.	20
1.4 Rasgos funcionales de las actitudes.	22
1.5 Adquisición de las actitudes.	24
1.6 Formación de las actitudes.	25
1.7 Actitudes y valores.	27
1.7.1 Impacto de la interacción social.	29
1.7.2 Identificación.	30

1.7.3 Estructura familiar.	31
1.8 Diferencias de las actitudes con las conductas, los instintos, las aptitudes y las disposiciones	32
1.9 Medición de las actitudes.	34

Capítulo 2. Evaluación docente.

2.1 Antecedentes.. . . .	37
2.2 Concepto de evaluación docente.	39
2.3 Características de la evaluación docente.	41
2.3.1 Objetividad.	41
2.3.2 Validez.	41
2.3.3 Fiabilidad.	42
2.3.4 Flexibilidad.	42
2.3.5 Eficacia	42
2.3.6 Practicidad.	43
2.3.7 Precisión y coherencia.	43
2.4 Tipos de evaluación.	43
2.4.1 Según el método de recolección de información.	43
2.4.2 Según su finalidad y función.	44
2.4.3 Según su extensión.	46
2.5 Ventajas de la evaluación.	47
2.6 Limitantes de la evaluación.	48
2.7 Métodos de evaluación docente.	49
2.8 Criterios de la evaluación.	51

2.8.1 Aspectos evaluables.	52
2.9 Proceso de evaluación docente.	53
2.9.1 Objetivos.	53
2.9.2 Fin y funciones.	54
2.9.3 Propósitos.	55
2.9.4 Fases del proceso de evaluación..	56
2.9.5 Etapas del proceso de evaluación docente.	58
2.9.6 Etapas del proceso de evaluación docente en la Escuela de Diseño y Comunicación Visual.	60
2.10 Factores que se deben tomar en consideración en el proceso de evaluación docente.	64

Capítulo 3. El docente y el alumno universitario.

3.1 Docencia universitaria.	69
3.2 Calidad educativa universitaria.	70
3.3 Docente universitario.	73
3.3.1 Características del docente universitario..	77
3.4 La práctica docente. .	79
3.4.1 Dimensiones de la práctica docente.	80
3.5 Perfil del docente de universidad. .	82
3.5.1 El perfil del docente de la Universidad Don Vasco .	82
3.6 Concepto de alumno universitario..	85
3.6.1 Perfil del alumno. .	86
3.7 Responsabilidades y funciones de los alumnos..	87

Capítulo 4. Metodología y resultados.

4.1	Descripción metodológica.	90
4.1.1	Enfoque cuantitativo .	91
4.1.2	Diseño no experimental	93
4.1.3	Extensión transversal	94
4.1.4	Alcance exploratorio .	95
4.1.5	Técnicas e instrumentos de recopilación de datos.	96
4.2	Descripción de la población.	97
4.3	Desarrollo de la investigación.	99
4.4	Análisis e interpretación de resultados.	103
4.4.1	Medición de actitudes de los alumnos con respecto a la evaluación docente	103
4.4.1.1	Aspecto cognitivo..	103
4.4.1.2	Aspecto afectivo. .	106
4.4.1.3	Aspecto conductual – valoral.	107
4.4.2	Medición de actitudes de los profesores con respecto a la evaluación docente	109
4.4.2.1	Aspecto cognitivo..	110
4.4.2.2	Aspecto afectivo. .	112
4.4.2.3	Aspecto conductual – valoral.	113
	Conclusiones.	115
	Bibliografía .	118
	Hemerografía	121
	Otras fuentes de información	122
	Anexos.	

RESUMEN

El objetivo general de la presente investigación consiste en analizar las actitudes de los profesores y de los alumnos de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Don Vasco, hacia la evaluación docente.

Para dicho estudio se tomó como población a la planta docente de esta escuela, que cuenta con 21 profesores. De ellos solo fueron estudiados 15. En lo referente al alumnado, posee inscritos 126 alumnos.

Dentro de éste estudio se utilizó la siguiente metodología: enfoque cuantitativo, no experimental, transversal o transeccional y de alcance exploratorio. Para la recolección de datos se empleó una escala actitudinal tipo Likert. Por lo anterior fueron diseñados dos instrumentos, una para docente y otra para el alumnado.

Los resultados obtenidos de esta investigación son los siguientes: los alumnos dan un gran peso y valor a la formación y actualización de sus profesores, lo que asegura que su educación sea de calidad. Sin embargo mostraron un alto grado de visceralidad al momento de evaluar a los docentes y más cuando estos tienen problemas entre sí; por lo que ocasiones llegan a ponerse de acuerdo para evaluar de manera negativa a un profesor.

En lo que respecta a los docentes, son conscientes de que la evaluación realizada por alumno es importante, por lo que toman muy en serio su pensar, y siempre toman los comentarios que los mismos hacen de su forma de trabajo, aun cuando son negativos. Ellos afirman que esto les permite crecer como personas y como profesionales, por lo que no se desquitan con los alumnos cuando son evaluados negativamente.

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se examinan las actitudes acerca de la evaluación docente de profesores y alumnos de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual. Para brindar un escenario previo, se expondrán enseguida algunos elementos teóricos y estudios que han sido desarrollados previamente.

Antecedentes

Es común hablar de evaluación en el ámbito educativo, pero cada uno tiene una conceptualización propia sobre dicho concepto que, sin embargo, no puede tomarse a la ligera, al contrario: requiere de formalidad.

Álvarez (2001) define a la evaluación con relación a las actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar o aplicar tests, las cuales no deben ser confundidas: comparten un mismo campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan, los usos y fines a los que se sirven.

Con ello, se puede entender mejor el término de evaluación docente y su funcionamiento; la Comisión de Evaluación y Formación docente de la Universidad Don Vasco (referida por Zalapa; 2007) define a la evaluación docente como un proceso guiado que tiene la intención de lograr la reflexión del profesor sobre su práctica docente, en la búsqueda constante de la superación personal y profesional.

Para Loredo (2000) la evaluación docente es una actividad de investigación, cuyos resultados y hallazgos serán elementos que servirán de apoyo en el desarrollo profesional.

Para conocer más acerca de la evaluación docente es necesario revisar estudios anteriores con el fin de rescatar datos que sean de utilidad para la presente investigación.

García (2000) publicó los resultados que obtuvo sobre la efectividad en la evaluación docente en algunas universidades mexicanas; en ellos concluye que la productividad, desempeño, forma de impartir la clase, sistema de evaluación, edad y formación no intervienen de manera tan fuerte en la evaluación docente, como la afectividad o simpatía que tienen los profesores con los alumnos; por ejemplo: en cuanto a la disciplina, es mejor evaluada en profesores menos rígidos que en la de los más estrictos, tampoco se pueden dejar fuera las actividades extra clase, ya que son fuente de aprendizaje para los alumnos y en ocasiones son más enriquecedoras que el mismo proceso de enseñanza – aprendizaje escolarizado.

Un grupo de especialistas de la Universidad Don Vasco de la ciudad de Uruapan, Michoacán, México, creó un modelo de evaluación docente, del cual se pudo concluir que éste debe estar orientado al desarrollo para generar mejoras progresivas tanto en el profesor como en la institución. Ésta se asocia además, a la capacitación y el perfeccionamiento del docente, asimismo, promueve la reflexión sobre la labor del maestro y su retroalimentación permanente. Se identifica también

con la evaluación de naturaleza formativa, buscando vías de crecimiento educativo (Zalapa; 2007).

Aunque en la Universidad Don Vasco el proceso de evaluación docente sea un nuevo sistema institucional, se ha podido observar que la actitud de los alumnos hacia los profesores es fundamental, ya que de ello depende la calificación que los primero atribuyan a los segundos.

Planteamiento del problema

La evaluación docente es uno de los procesos que en la actualidad está teniendo mayor auge, sin embargo, dicho proceso se ha realizado tiempo atrás, aunque sólo a los planes y programas de estudio, así como al desempeño de los alumnos, mientras que deja fuera la vigilancia y coordinación de la labor del profesor como fuente de transmisión del saber.

En ocasiones, los educadores piensan que su modelo o técnicas de enseñanza son las apropiadas, por lo que, con los años, reproducen el mismo sistema sin hacer modificaciones, lo que en realidad puede propiciar al entorpecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje (E-A).

El proceso de evaluación, en algunos casos, es visto como factor para que entren en conflicto el docente y el encargado de la valoración, ya que en muchos casos al profesor se le dificulta aceptar que su modelo de enseñanza no es el más adecuado.

En la Escuela de Diseño y Comunicación Visual se logró detectar cierta inconformidad por parte de los alumnos, ya que no perciben cambios en la forma de impartir clases por parte de sus profesores, por lo que dudan de la funcionalidad del proceso de evaluación docente, ya que no son tomados con seriedad los comentarios y calificaciones que los mismos grupos expresan con respecto a la labor de sus profesores.

Fue por ello que surgió la duda con respecto a la evaluación docente para conocer las opiniones de los profesores y los alumnos, por lo que se originaron diferentes interrogantes: ¿Cuáles son las perspectivas que tienen los profesores y alumnos ante el proceso de evaluación? Para ellos, ¿qué tan eficaz es? ¿Los alumnos han notado cambios relevantes en sus profesores a partir de la evaluación? Posteriormente se llegó a un cuestionamiento general; con base en éste gira el problema central del proceso de la evaluación docente.

¿Cuáles son las actitudes que presentan tanto los alumnos como los profesores acerca de la evaluación docente que se lleva a cabo en la Licenciatura de Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Don Vasco de Uruapan, Michoacán, en el ciclo escolar 2008-2009?

Objetivos

A continuación se presentan los objetivos que se pretenden lograr en el presente estudio.

Objetivo general

- **Analizar** las actitudes de los profesores y de los alumnos de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Don Vasco, hacia la evaluación docente.

Objetivos particulares

1. Conceptualizar el término de actitud.
2. Determinar los factores que componen la actitud.
3. Precisar el concepto de evaluación docente.
4. Analizar las estrategias actuales de evaluación docente.
5. Medir las actitudes de los docentes hacia el sistema de evaluación.
6. Medir las actitudes de los alumnos hacia el sistema de evaluación.
7. Precisar la función del docente en el nivel educativo superior.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las actitudes de los docentes hacia el proceso de evaluación?
- ¿Cuáles son las actitudes de los alumnos hacia el proceso de evaluación?

Justificación

La presente investigación es de suma importancia debido a que todo fenómeno educativo debe ser estudiado. Con respecto al campo educativo, el pedagogo es el agente más indicado para estudiarlo, ya que cuenta con las herramientas cognitivas, didácticas y pedagógicas para examinar el proceso de la evaluación docente.

En la mayoría de las instituciones universitarias y privadas, de manera muy particular se encargan de emplear sus propios sistemas de evaluación docente, sin embargo, es necesario establecer un modelo que le permita seguir ciertos lineamientos para que su planta magisterial mejore la manera de impartir sus clases, lo que conlleva a que se mejore la calidad educativa institucional y se tenga como resultado una mejor formación para los alumnos, ya que la prioridad de cada escuela es formar el tipo de seres que la sociedad demande.

Es necesario conocer las actitudes o perspectivas tanto los alumnos como de los profesores, para que en conjunto arrojen datos más confiables para que el pedagogo realice sus aportes con base en lo obtenido y capacite o refuerce a los maestros por medio de cursos o talleres de formación y práctica docente.

Si las actitudes de los involucrados en el acto educativo son negativas hacia la evaluación, deben ser modificadas para que se cumplan los objetivos que el modelo de la evaluación establece. Además de que se requiere una mayor cultura sobre el funcionamiento y beneficios que obtienen al tener un modelo de evaluación para regular el desempeño de los maestros.

Con esta investigación se beneficiarán: la institución, con una mejor calidad en el proceso de E-A; los alumnos, con una mejor educación, y los profesores, mediante su actualización en métodos, técnicas y estrategias que le permitan tener un mejor desempeño como docentes. Otro de los beneficios será el reconocimiento de la sociedad al saber que la institución cuenta con profesores actualizados y altamente

calificados, quienes proporcionarán a las generaciones futuras, conocimientos más enriquecedores y prácticos que se verán reflejados cuando los jóvenes egresen y se integren al mundo laboral.

El investigador se beneficiará por medio del presente estudio, pues responderá a su pregunta de investigación, que constituye una situación primordial para concluir este trabajo y forma parte de su formación profesional.

Marco de referencia

La Universidad Don Vasco se ubica en la zona urbana de la ciudad de Uruapan, Michoacán, con domicilio en carretera Uruapan-Pátzcuaro número 1100 de la colonia residencial Don Vasco.

“El Instituto Cultural Don Vasco tiene sus orígenes en el año de 1962 cuando dos hombres emprendieron un proyecto educativo que sería de trascendencia para la región de Uruapan, Michoacán. Estos dos grandes hombres son el señor cura José Luis Sahagún de la Parra y el presbítero Gonzalo Gutiérrez Guzmán, este último de gran facilidad para las relaciones humanas; ambas personas estudiaron las posibles soluciones a la problemática de la sociedad uruapense, la cual consistía en que la mayoría de los jóvenes tenían que renunciar a una educación superior porque tenían que trasladarse a otras ciudades para estudiar, lo cual les generaría mayores gastos que no podrían costear” (Zalapa; 2000).

El 24 de febrero de 1964 nace de forma legal el Instituto Cultural Don Vasco A.C., nombre que se asignó en honor al fraile Vasco De Quiroga o “Tata Vasco”, quien se dedicó a evangelizar y ayudar a los indígenas michoacanos.

La institución inició ofreciendo estudios de secundaria, después de preparatoria, en la modalidad de Colegio de Ciencias y Humanidades y posteriormente, de estudios superiores. En el año de 1988 cambia su nombre al de Universidad Don Vasco. En la actualidad cuenta con las carreras de Pedagogía,

Arquitectura, Ingeniería Civil, Derecho, Informática, Administración, Contaduría, Psicología, Trabajo Social y la de Diseño y Comunicación Visual.

Esta institución se rige bajo el lema de “Integración y Superación”, términos que hacen referencia a la unión de los sujetos, así como también a la formación y crecimiento académico de los estudiantes. La Universidad Don Vasco y el Colegio de Ciencias y Humanidades, trabajan para lograr el cumplimiento de fines y objetivos, que formen de manera integral a los alumnos que cursan sus estudios en esta institución.

La información referente a la Escuela de Gráfico, se detalla enseguida (Ávila y Cols.; 2003):

La Licenciatura en Diseño Gráfico comienza a funcionar en agosto de 1988, con una matrícula de 50 alumnos; las clases se impartían por la tarde. Cabe destacar que la Universidad Don Vasco fue la primera en todo el Estado en impartir esta carrera, ya que anteriormente sólo existía la Escuela Michoacana de Diseño, en Morelia Michoacán, en donde los estudios eran a nivel técnico.

Con el paso del tiempo, la Carrera de Diseño y Comunicación Visual fue evolucionando conforme a la demanda estudiantil y social. En la actualidad, a veinte años de la fundación de esta licenciatura, la planta docente, administrativa y pedagógica se han propuesto metas aún mayores con la finalidad de que el nivel

educativo sea el mejor, con el objetivo de formar diseñadores con las mejores herramientas para enfrentarse a la cambiante sociedad actual.

Esta institución tiene un enfoque católico, sin embargo, se ejerce el principio de laicidad, donde cualquier persona puede ingresar sin importar su religión.

La Universidad Nacional Autónoma de México proporciona el modelo educativo que se aplica, así como el plan y programas de estudio que se deben implementar para la formación de los alumnos (Ávila; 2003).

La carrera de Diseño está distribuida en nueve semestres que abarcan los periodos de agosto a diciembre y de enero a junio. Dicha licenciatura cuenta con una infraestructura sólida y de construcción reciente: existen cinco aulas en las cuales se imparten las clases teóricas y cinco talleres en donde se realizan las actividades prácticas, posee cuatro cubículos, de los cuales dos son asignados los profesores con mayor cantidad de horas, uno de apoyo y asistencia técnica, y otro de asistencia pedagógica; tiene una dirección técnica, dos baños, uno para hombres y otro para mujeres, una sala audiovisual y un taller de serigrafía.

Respecto a su planta docente, posee veintiún profesores, de los cuales hay doce diseñadores, un ingeniero y un diseñador industrial, tres pedagogos, una fotógrafa técnica, una comunicóloga, un economista, y una arquitecta. Por lo que se puede decir, que es una carrera con una amplia gama de profesionistas, que ayuda a los jóvenes diseñadores a tener una formación integral.

En lo referente a la matrícula del alumnado, tiene inscritos 126 alumnos distribuidos en cinco grupos: primer semestre, con 42 alumnos; tercer semestre con 23; quinto semestre, con 18; séptimo semestre, con 26 y noveno con 17. La mayoría de los alumnos goza de un nivel socioeconómico medio o medio alto.

Otra parte de la infraestructura de la universidad está constituida por la capilla, la biblioteca, el auditorio, las salas de cómputo, la enfermería, dos cafeterías, canchas de básquetbol y voleibol, además de áreas verdes.

La Universidad Don Vasco, año tras año, ha procurado ofrecer una mayor calidad en sus instalaciones, de manera que las remodela y acondiciona periódicamente para que los alumnos y profesores de esta institución puedan trabajar sin ninguna dificultad.

CAPÍTULO 1

ACTITUDES

En este apartado se abordará la conceptualización de actitud y los diferentes enfoques de los autores más representativos, entre los cuales destacan Alcántara, Rodrigues y Tornero. También se revisarán temas como la función de las actitudes de conocimiento, adaptación, defensa, autodescripción, delimitaciones, dirección y justificación, así como sus características y principales elementos; además, sus tres componentes: cognoscitivo, afectivo y conductual. Para concluir, se expondrá la relación de las actitudes con los valores y las conductas.

1.1 Concepto de actitud.

La actitud se refiere a un sentimiento a favor o en contra de un objeto social, el cual puede ser una persona, un hecho social, o cualquier producto de la actividad humana.

Para Alcántara (1998) las actitudes son el conjunto de disposiciones con las cuales el hombre queda conforme o disconforme hacia sí mismo y hacia otro ser, por ello, se puede afirmar que sustentan y dan sentido a la vida, ya que condicionan la forma de reaccionar ante los valores que el sujeto posee.

La actitud es “la suma total de las inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico” (Summers; 1978: 157).

La actitud es una “reacción evaluativa, favorable o desfavorable, hacia algo o alguien, que se manifiesta en las propias creencias, sentimientos o en la intención del comportamiento” (Myers; 2005: 136).

Assmar y Joblonski (citados por Rodrigues; 2004: 41) definen a la actitud como “una organización estable de creencias y cogniciones, dotada de carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone hacia una reacción coherente con las cogniciones y los afectos relacionados con este objeto”.

Rodrigues (2004), es otro autor que maneja una concepción similar acerca de las actitudes, ya que hace referencia a sentimientos en favor o en contra de individuos y objetos con los que se está en contacto, dichas percepciones se forman durante el proceso de socialización. Este último término es definido como el proceso a través del cual el hombre al nacer es un ser individual y, posteriormente se integra al ambiente sociocultural que le rodea, el cual es determinante para el desarrollo de su personalidad.

Las actitudes, cuando se enfocan hacia las conductas, condicionan el actuar de una persona, porque están más cargadas de cualidades motivacionales.

Las actitudes pueden ser tomadas como predisposiciones para visualizar o interpretar el mundo que rodea al sujeto y permear las reacciones que tiene ante él para actuar de una determinada manera. Esta percepción requiere de la creación de conceptos, de significados, de un ser; cuestiones que distinguen al ser humano de los demás animales.

Aunque el hombre desarrolle ciertas actitudes en su contexto social, su proceso es único, porque cada individuo reacciona de distintas maneras ante cierta situación, por lo que se puede resumir que la individualización es una característica propia del ser humano.

Una persona es un ser inclinado hacia las predisposiciones, por lo que se pueden distinguir dos tipos de actitudes: primarias y secundarias, las cuales son acordes con los orígenes del ser humano. Las primeras hacen alusión a que cuando se nace, se está limpio de actitudes y valores, situación a la que Hollander (citado por Tornero; 1991), atribuye que son actitudes que toma cualquier individuo ante la vida: no se nace con ellas, sino que se aprenden; posteriormente, cada ser humano adquiere un sistema de valores y actitudes, en los cuales interfiere el contexto y la cultura, y se transforman así en secundarias.

1.2 Características de las actitudes.

Las actitudes poseen ciertas características distintivas, dependiendo el grado de afecto positivo o negativo.

Alcántara (1998) propone las siguientes características:

- a) Son adquiridas: al nacer, el individuo posee cierta disposición y se van moldeando acorde con su contexto e historia.
- b) Son estables: son parte de su estructura conductual; sin embargo, se pueden modificar, se pueden acrecentar, fijarse, deteriorarse o incluso a llegar a perderse con el tiempo.
- c) Son raíz de conducta, pero no son la conducta misma, sino que determinan el modo de actuar y son efecto de lo que hace actuar a una persona, por lo que se dice que son operativas.
- d) La actitud conlleva procesos cognitivos. El intelecto es su centro regulador, esto quiere decir que conforme a la preparación de un sujeto, tiene mayor facilidad de adaptarse y actuar ante ciertas situaciones de manera consciente y responsable.
- e) La actitud conlleva procesos afectivos o impulso de la voluntad que en ocasiones se oponen a la razón.
- f) Es un proceso complejo e integral. Porque involucra tres componentes: cognitivos (intelecto), afectivos (emociones, sentimientos) y conativos (conductual).
- g) Son cualidades radicales (esenciales) para sobrevivir.
- h) Evocan un sector de la realidad. Cuando las actitudes se van adquiriendo, se crea cierta conciencia y formas de actuar con respecto a los valores o hábitos adquiridos.

- i) Son transferibles y actualizables, se pueden moldear conforme a los valores que el sujeto adquiere durante su vida, ya que con el paso del tiempo el individuo puede cambiar su forma de actuar.

Otro término empleado para clasificar las características de las actitudes son los factores que la determinan, respecto a lo cual Kanner (citado por Baron y Byrne; 2005) menciona lo siguiente:

- 1) Todas las actitudes se expresan como reacciones afectivas provocadas por las personas y las situaciones, y así es como el investigador logra percatarse de ellas.
- 2) El significado que tiene una situación para el individuo no depende tanto de sus factores reales, sino que influye más su percepción, es decir, la forma en que aparece ante él y la impresión que le produce, esto es una actitud que el individuo asume ante la situación.
- 3) Las actitudes se desarrollan con mayor facilidad una vez que se detecta su origen, sin embargo, en ocasiones dependen de las experiencias pasadas del sujeto, ante las cuales se requiere un gran esfuerzo y mucha habilidad para comprender la situación en su totalidad.
- 4) Las actitudes del sujeto son moldeadas por los demás, quienes influyen en ellas y pueden modificarlas, favorable o desfavorablemente; los grupos sociales son, por consiguiente, determinantes esenciales del desarrollo de la personalidad y la conducta.

1.3 Componentes de las actitudes.

La condición de las actitudes como estado psicológico interno, dificulta la manera de estudiarlas y determinarlas de manera directa. Sin embargo, existen investigaciones que consideran la estructura actitudinal como una entidad conformada por dimensiones múltiples, vías mediante las cuales se manifiestan sus componentes, que pueden ser expresados en respuestas de tipo cognitivo, afectivo y conativo.

Los autores manejan diversos conceptos sobre los factores que componen a las actitudes.

Rosenberg y Hovland (citados por González; 1981) sugieren como componentes de las actitudes: el cognoscitivo, el afectivo y la predisposición a actuar. Wukmir (referido por González; 1981) propone que las actitudes constan de tres áreas: la cognitiva, la emocional valorativa y la reactiva que conlleva al acto. Rodrigues (2004), por su parte, presenta los siguientes componentes, que enseguida serán retomados: el cognitivo, el afectivo y el conductual o relativo a la conducta.

1.3.1 Componente cognitivo.

El sujeto debe estar relacionado con el objeto, hecho o situación para que pueda generar una opinión y/o actuar de cierta manera ante una situación determinada.

Para Rodrigues (2004) las creencias, el conocimiento y la manera de percibir algo, son los elementos que forman el componente cognitivo de la actitud.

Todo sujeto debe desarrollar la capacidad de discernir. Esto le va a permitir tomar cierta actitud o postura de lo que le conviene o no, ante una determinada situación. Sin embargo, esta capacidad cognoscitiva está además cargada de cierta afectividad, lo que le permite al sujeto llegar a una inferencia o mostrar una postura hacia algo o alguien.

1.3.2 Componente afectivo.

El Componente afectivo es definido como “el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social, es lo único realmente característico de las actitudes sociales” (Rodrigues; 2004: 87-88).

Según Fishbein (citado por Rodrigues; 2004), las creencias y las conductas asociadas con una actitud son sólo un elemento por medio del cual se puede medir una conducta, sin embargo, hay que recalcar que la actitud está relacionada y sujeta a inferencias a partir de un hecho, aunque no sean directamente observables, sino que se miden a través de la relación del hecho con el sujeto.

Las opiniones y creencias van a crear en el individuo un efecto positivo o negativo en relación con el objeto y, por lo tanto, una predisposición para actuar ante determinada situación. González (1981) afirma que este componente de tipo

sentimental va ser determinado por su intensidad, su posición y valoración para actuar del sujeto.

La valoración cognoscitiva-emocional se refiere al grado de expectativa, o de acercamiento entre el gustar o no gustar.

1.3.3 Componente conductual.

El componente conductual “es aquel en el que, cuando el individuo cree o piensa una determinada cosa, siente una vivencia positiva o negativa hacia la misma, actúa de una manera determinada ante ese objeto” (González; 1981: s/p).

González (1981) afirma que toda actitud posee una inclinación o predisposición a actuar de un modo determinado, por lo que el comportamiento tiende a bidimensionarse respecto a:

- 1) Cierta volumen de búsqueda o evitación de contacto.
- 2) Cierta volumen de afecto positivo o negativo.

Las actitudes poseen este componente activo que, por medio de los conocimientos que la persona posee, permite que se incline y actúe de una determinada forma; esta manera de actuar está relacionada con la cuestión intrapersonal del sujeto y el medio social que lo rodea.

Rodrigues (2004) expresa que las actitudes sociales se pueden resumir en los aspectos siguientes:

- El elemento cognitivo: se refiere al objeto tal como es conocido.
- El elemento afectivo: ve al objeto como blanco de un sistema favorable o desfavorable.
- El elemento conductual o relativo a la conducta: es la combinación del aspecto cognoscitivo y efectivo como promotora de conductas en una situación determinada.

Por lo que se puede decir que las actitudes implican lo que se piensa, lo que se siente y la manera de comportarse con respecto a un objeto mediante una actitud (González; 1981).

El comportamiento no es siempre lo que se desearía, sino también lo que se debe hacer, es decir, lo que indican las normativas sociales, las costumbres o las consecuencias que se esperan del comportamiento. Éstas influyen en la manera de actuar, por lo que las actitudes radican en la mente del hombre y están sujetas a todo orden social.

1.4 Rasgos funcionales de las actitudes.

Las actitudes están cargadas de cierta motivación, mediante la cual el sujeto puede sustentar y expresar determinadas reacciones con la finalidad de satisfacer sus necesidades individuales y de obtener su identidad, realidad y un apoyo social.

Katz (referido por Hollander; 2001) postula que la función de las actitudes está basada en los factores psicodinámicos, es decir, tienen un referente psicológico que mantiene relación con el aspecto motivacional del sujeto y con respecto a lo dinámico, se refiere a la acción del individuo.

El enfoque funcional es un intento por tratar de entender cuáles son las razones que mueven a los individuos para sustentar una determinada actitud ante diversas circunstancias.

Katz (citado por Hollander; 2001) propone cuatro funciones que forman la base motivacional de las actitudes:

1. La función adaptativa alude a las respuestas positivas del sujeto con el propósito de obtener una recompensa. Esta función puede servir como medio para alcanzar las metas.
2. La función de defensa del "Yo" permite que el sujeto reconozca sus propias deficiencias. Emplea un sistema de negación como una manera de defensa

que le ayuda a que preservar el concepto que tiene de sí mismo, es decir, mantiene una opinión positiva y de superioridad propias.

3. La función de expresión de valores, propicia que el individuo logre una autoexpresión en relación con los valores que posee y que además son los más significativos para él. Esta función conduce a que reconozca sus compromisos ante la sociedad, permitiéndole adquirir una aceptación social.
4. La función del conocimiento está relacionada con la percepción que se tiene del mundo que lo rodea, y en la cual depende del grado de interpretación, consistencia y estabilidad para que el individuo goce de una coherencia y una mayor experiencia provista por su entorno.

Hollander (2001) afirma que estas funciones están relacionadas debido a que una actitud puede favorecer o satisfacer varios motivos. Por ejemplo, un alumno posee un criterio con respecto a las normas o reglas que se establecen en su institución; debe adaptarse a ellas para obtener recompensas; al ser reconocido, se emplea la función de la expresión de valores, que le permite mejorar el concepto que tiene de sí mismo. Sin embargo, puede negarse a acatar las normas y al ser sancionado o exhibido por sus conductas inapropiadas, se activará la función de la defensa del yo, mediante la cual, el sujeto no permitirá que las sanciones afecten la opinión que tiene de él.

1.5 Adquisición de las actitudes.

“Los niños al nacer poseen ciertas potencialidades para llevar a cabo una amplia gama de conductas” (Hollander; 2001: 137). Sin embargo, estas conductas están limitadas a lo que el niño está acostumbrado y es aceptable para él, pero siempre sujetas a lo que su grupo determine.

Al introducirse en la sociedad, el niño entra a un proceso llamado socialización, el cual le ayuda a adquirir determinadas disposiciones sobre el mundo que le rodea. Toda actitud positiva, favorable o satisfactoria para el niño, será reforzada por la aceptación de su grupo, la cual constituye una recompensa.

Se puede decir que las actitudes no se aprenden a través de la comunicación, hablando literalmente, sino que se contagian, esto quiere decir que a través de la socialización y el contacto con los miembros de su grupo es como se adquieren; la mayoría por imitación.

El niño adquiere sus primeras actitudes en el núcleo familiar. Posteriormente, lo hace a través de la cultura, por medio de las relaciones que sustente con sus compañeros de clase y amigos. Este proceso continúa durante toda su vida.

Hollander (2001) afirma que hay tres pautas fundamentales mediante las cuales los sujetos adquieren las actitudes:

1. Contacto directo con el objeto.
2. La interacción, cuando el sujeto se relaciona con el objeto.
3. Crianza. Ésta se da en el seno familiar.

A medida que el niño crece, comienza a establecer nuevas relaciones y también cuando cambia de contexto; las actitudes se van modificando conforme a la sociedad en la que está inmerso.

1.6 Formación de las actitudes.

Existen diversas maneras por medio de las cuales se forman las actitudes. En la presente investigación se retomarán tres vías principalmente, las cuales son: la motivación, la imitación y la actuación.

En cuanto a la motivación, “Las actitudes crecen, se adhieren a nosotros, se arraigan y se consolidan por la fuerza del deseo y en proporción directa a la intensidad de nuestro afán e interés” (Alcántara; 1998: 13).

El deseo y la necesidad son la energía para que los individuos lleven a cabo diferentes acciones basadas en las actitudes de los sujetos. Esta energía moldea los rasgos de dichas predisposiciones, por lo que entre más grande sea el deseo, más rápida y eficazmente se asimilará la actitud.

Para Alcántara (1998) la motivación es el quehacer prioritario en la educación, ya que es la encargada de despertar, encauzar y retroalimentar constantemente el deseo para que toda la energía sea conducida hacia el objetivo actitudinal propuesto, es decir, la adquisición y modificación de las actitudes.

Tocante a la imitación, “las actitudes se adquieren por la imitación de modelos. Éste es un modelo educativo tradicional, pero que en las últimas décadas ha sido retomado pero de forma científica y sistemática” (Alcántara; 1998: 23).

El modelaje es otro proceso capaz de crear actitudes, ya sean a favor o en contra de objetos sociales. Por lo que “el individuo tiende a adoptar las actitudes de las personas que son significativas para él” (Rodrigues; 2004: 95).

Los padres regularmente son los principales modelos para sus hijos, lo cual influye directamente en la adquisición de actitudes, ya que los niños se identifican con sus progenitores. Posteriormente será su grupo de amigos quienes ayuden a determinar su comportamiento.

Respecto a la actuación, se tomarán básicamente dos líneas para determinar la actuación las cuales son: la cantidad y la calidad de puestas en acción.

Las actitudes se generan por los actos del sujeto, es decir, que se requiere que el sujeto realice varios actos o acciones para que pueda adoptar hábitos y actitudes.

La actuación puede ser tomada como una manera en la que el sujeto comienza o forma y adquiere nuevas actitudes, que se verán plasmadas en las acciones y hábitos que adquiere el individuo.

Conforme va creciendo, el hombre va aumentando la cantidad de actitudes, conductas, hábitos y costumbres, algunas se van moldeando, otras se adquieren, otras se modifican o se eliminan. González (1981) afirma que se puede dar un proceso de adaptación, en la cual se ven involucrados las necesidades y expectativas que la sociedad tiene del sujeto. Esto también dependerá del grado motivacional del sujeto que le permita generar un estado de estrés o de motivación para que pueda actuar de una determinada manera ante un objeto, sujeto, situación o problemática.

La autoevaluación, el compromiso, la autoinstrucción y la programación ambiental son parte integral de la motivación, la imitación y la actuación, sólo que son aplicaciones internas del modo en que se forman las actitudes.

1.7 Actitudes y valores.

“Los valores son categorías generales dotadas también de componentes cognoscitivos, afectivos y de elementos capaces de predisponer la adopción de una determinada conducta, pero difieren de las actitudes por su generalidad” (Rodríguez; 2004: 94).

Uno o varios valores pueden encerrar una infinidad de actitudes. Por ejemplo: el valor de religión, involucra actitudes con relación al amor a Dios o a la Iglesia.

Allport, Vernon y Lindzey (citados por Hollander; 2001) desarrollaron una escala estandarizada para medir la importancia que las personas otorgaron a los siguientes valores:

- Teórico: hace énfasis en los aspectos racionales, empíricos, críticos y en la búsqueda de la verdad.
- Estético: hace énfasis en la armonía, la belleza de las formas y la simetría.
- Práctico: hace énfasis en la función, utilidad y el pragmatismo.
- Social: relaciona al altruismo y la filantropía.
- Político: hace énfasis al poder, influencia y dominio.
- Religioso: retoma aspectos con relación a la trascendencia, lo místico y en la búsqueda del sentido de la vida.

La especificación de las actitudes respecto a la generalidad de los valores, puede ocasionar que varias actitudes tengan injerencia en diferentes valores.

Hollander (2001) sostiene que las actitudes y los valores se originan en la experiencia, lo que significa que los factores hereditarios no influyen en las actitudes de los sujetos.

1.7.1 Impacto de la interacción social.

Hollander (2001) asevera que la fisiología del sujeto tiene bases hereditarias, esto quiere decir que el funcionamiento orgánico del sujeto puede afectar el modo de reaccionar ante otras personas u objetos. Por ejemplo: aquellas personas que presentan un alto grado de actividad, chocarán contra un número mayor de restricciones sociales que aquellas personas que poseen poca actividad. Las limitaciones generales crean en los sujetos cierta privación y les provocan nuevas reacciones viscerales, las cuales conducen a que reaccionen a través de conductas impulsivas.

Hay que recalcar que Hollander (2001) afirma que aunque los factores hereditarios afectan el modo de actuar (conducta), no significa que influya en las actitudes de los sujetos. Del mismo modo que una actitud es aprendida, nace y se desarrolla, las interacciones con el medio social afectan a sus tres componentes: cognoscitivos, afectivos y conductuales (González; 1981: s/p).

La motivación, la aceptación, la afectividad, y el sentido de superación, son factores emocionales internos del sujeto que determinarán la manera en que éste reaccione.

Hollander (2001) asegura que la ceguera, la obesidad, la distinción de sexos o el atractivo físico son otros factores fisiológicos que al momento en que la sociedad

haga hincapié, los reprima y señale, va a repercutir en la interacción social y en las experiencias del individuo.

Hay que recalcar que el contexto es determinante en la adquisición de las actitudes y de los valores; una sociedad con poca moral, permitirá que el sujeto actúe de la manera que mejor le parezca, pero si éste se encuentra en algún contexto social invadido de valores e infinidad de restricciones, lo seguirá afectando tanto en la cuestión emocional como en la física.

1.7.2 Identificación

“Los adultos suministran modelos para la conducta del niño aun cuando no se lo propongan” (Hollander; 2001: 143). Es indudable que durante este proceso el niño está sujeto a diversos modelos como son los padres, hermanos, tíos, profesores, lo cual repercute en su desarrollo y en la adquisición de valores socialmente aceptados.

Kagan (citado por Hollander; 2001) define la identificación como una respuesta cognitiva adquirida, que tiene la facultad de inducir a que un sujeto reaccione de determinada manera ante los diversos hechos.

La identificación está relacionada con la imitación, si antes se dijo que los padres, los familiares y los maestros son modelos de cómo debe actuar el sujeto, al interactuar con ellos, el niño va adquiriendo ciertas actitudes, conductas, creencias y gestos, en general, maneras de comportarse.

1.7.3 Estructura familiar.

Se definirá la estructura familiar como el principal núcleo de interacción del sujeto, en el cual los padres ejercen cierto poder sobre el niño y se convierte así en una fuente significativa de actitudes y valores.

Cuando un padre muestra una figura vigorosa y correctiva, los hijos tienden a adoptar una orientación hacia el autoritarismo.

Bronfenbrenner (citado por Hollander; 2001) realizó entrevistas con adolescentes acerca de la distribución del poder en el hogar, en sus resultados destacó que los roles paterno y materno son imprescindibles en la formación de actitudes, conductas y la diferenciación del sexo. Aquellos jóvenes que interactúan con su padre adquieren con facilidad una postura de responsabilidad y de liderazgo; en caso contrario, las niñas se vuelven más independientes cuando la madre está en casa y cuando llega a tener una autoridad mayor.

La estructura familiar proporciona un alto aprendizaje en la adquisición de actitudes y valores, con la simple interacción de los padres con los hijos.

1.8 Diferencias de las actitudes con las conductas, los instintos, las aptitudes y las disposiciones.

Alcántara (1998) afirma que las diferencias entre las actitudes van a ser establecidas acorde con los objetos a los que se dirigen, es decir, se puede poseer cierta actitud positiva o negativa, según su naturaleza y al tipo de sociedad en que se ha adquirido los valores. Este autor hace una diferenciación entre diversos términos, los cuales se presentan a continuación:

Las actitudes se diferencian de los instintos debido a que éstos son innatos, mientras que las actitudes son adquiridas y no se determinan a un solo acto, sino que funcionan a través de diferentes impulsos instintivos.

Las disposiciones son otro término que se relaciona con las actitudes, sin embargo, presentan diferencias, ya que mientras que las segundas constituyen una manera de actuar de un sujeto ante determinada situación y es más fácil que se pueda perder, la actitud por otro lado es más difícil de anular, ya que ésta depende los hábitos y costumbres previamente aprendidos.

La actitud también se diferencia de la aptitud. Ésta última está integrada de varias disposiciones, la cual obtiene una mayor estabilidad y eficiencia que las mismas disposiciones, ya que las aptitudes se enfocan a lo que el sujeto puede saber, por lo que las actitudes están compuestas de diversas aptitudes que le dan un carácter operativo y cierta carga motivacional.

Alcántara (1998) propone que los hábitos están al mismo nivel que las aptitudes, mientras que las actitudes hablan de la capacidad de saber del sujeto, los hábitos se refieren a la disposición de actuar, es decir, de la acción. Ambos son complementarios de un mismo proceso que son las actitudes.

Al realizar las diferenciaciones entre estos términos, hace más sencillo entender qué son las actitudes. Hay que mencionar que tanto los instintos, como las disposiciones, las aptitudes y los hábitos, son parte esencial en la estructura de las conductas.

Perlman (1992) hace otras notables diferenciaciones entre conceptos como las creencias, las intenciones y la conducta:

Las creencias son atributos, características o cualidades que se le otorgan a un objeto, persona, grupo o problema; mientras que las actitudes solo hacen una evaluación favorable o desfavorable de la persona o el objeto. Por ejemplo: si se afirma que las manzanas son rojas, esto es una creencia, ya que aunque haya manzanas verdes y amarillas, la mayoría de las personas asocia las manzanas con el color rojo.

Si un sujeto tiene una actitud positiva o negativa hacia algo, la creencia va a estar evaluada en esos mismos términos, además dependerá del grado de arraigo de la creencia.

Las intenciones conductuales son aquellas acciones específicas que tiene un sujeto con respecto a un problema u objeto. Por ejemplo: un joven puede estar de acuerdo con la evaluación docente, sin embargo puede no estar conforme con los criterios que se evalúan.

Las conductas son actos evidentes y observables, es decir, son todas aquellas acciones que tiene el sujeto con respecto al objeto o situación que se está presentando, mientras que las actitudes son las predisposiciones a actuar con respecto al objeto.

1.9 Medición de actitudes.

Perlman (1992) afirma que si las actitudes van a ser estudiadas científicamente, las formas para medirlas también deberán ser desarrolladas. Al respecto, el contexto es determinante, ya que generalmente indica lo que se va a medir.

La actitud de una persona ante algún acontecimiento es subjetiva y personal, ya que condiciona las formas en las que el sujeto percibe esa realidad, tomando en cuenta su inteligencia, sus emociones, el contexto y sus experiencias.

En la actualidad, según Hollander (2001) se han refinado técnicas para medir las actitudes, éstas se sustentan bajo un sistema de valores que dan origen a un perfil, en el cual se presentarán las actitudes que desean evaluar en un sujeto. Esto

se lleva a cabo mediante elaboración de ítems o la utilización de pruebas actitudinales.

Por lo que “las mediciones de las actitudes siempre son indirectas, asumiendo que reflejan los sentimientos evaluativos de las personas” (Perlman; 1992: 77).

La opinión es un término que está ligado con las actitudes, ya que éstas son expresiones verbales realizadas por el sujeto para dar una muestra de aceptación, rechazo o de indiferencia.

Según Summers (1978) se debe considerar que si se piensa medir una actitud con respecto a la opinión de un individuo, puede llegar a suceder que el sujeto modifique su respuesta; esto regularmente pasa cuando el individuo se encuentra en un entorno donde puede ser reprimido o tenga miedo de alguna represalia.

Las acciones son otro indicador para medir las actitudes, sin embargo éstas también pueden ser distorsionadas, es decir, se pueden tomar conductas y acciones favorables hacia el proceso de evaluación, ya que el sujeto presentarse dispuesto a realizar la evaluación docente, cuando su actitud hacia el proceso le produce un estado de insatisfacción o fastidio.

Por lo tanto “La verdad se infiere solamente por la consistencia relativa de los diferentes índices, ya que nunca se conoce de modo directo” (Summers; 1978: 159).

En conclusión, para medir las actitudes se requiere de la elaboración de pruebas que comprueben a través de los ítems una repetición y congruencia en las respuestas dadas por el sujeto.

Con esto concluye la exposición de los aspectos relativos a las actitudes. En el siguiente capítulo se abordará la manera en que influyen algunas actitudes en el proceso de la evaluación docente.

CAPÍTULO 2

EVALUACIÓN DOCENTE

En este capítulo se abordarán los antecedentes de los procesos de evaluación, la concepción de evaluación, las características que posee, sus ventajas y limitantes, así como también los métodos, las etapas o fases y algunos factores que llegan a intervenir en la evaluación.

2.1 Antecedentes

Evaluar es importante, en la actualidad por doquier se habla acerca de la necesidad de la evaluación.

Álvarez (2001) afirma que cada persona conceptualiza e interpreta la evaluación con términos, fines, intenciones, instrumentos y técnicas distintas, ya que se siguen criterios de calidad muy personales.

Al momento de realizar una evaluación, el responsable le da el enfoque que desea o necesita acorde a su funcionalidad, fines y objetivos planteados.

En el campo de la educación la evaluación siempre ha estado presente, según afirma Loredo (2000), la evaluación se ha realizado en años anteriores de manera

personal por parte del mismo docente, por medio de cuestionamientos o interrogantes como son: “¿sirve lo que estoy haciendo?; ¿lo estoy haciendo bien?; ¿los alumnos realmente aprenden lo que enseño?” (Loredo; 2000: IX). La necesidad de resolver estos tipos de cuestionamientos abre un espacio para evaluar el aprendizaje, aspecto que durante siglos fue la única manera que se empleó para saber si se estaba logrando un aprendizaje en los alumnos.

Loredo (2000) establece que la evaluación ha tenido avances, aunque en un primer momento sólo se evaluaba la memorización como resultado de aprendizaje. Sin embargo, este método de evaluación tradicional ha sido sustituido hace poco tiempo.

“En años más recientes se reconoce que la educación es un proceso sistemático, y por tanto es posible evaluar otros elementos que intervienen en ella” (Loredo; 2000: IX), como pueden ser el currículum o los planes y programas de estudio.

Por lo que, en este capítulo sólo retomará la evaluación del profesorado. A lo que Magaña (2000) plasma, que en la Universidad Don Vasco, dio inicio en 1992 al crearse la práctica de evaluación docente, “cuyo objetivo es que el maestro mejore su calidad como docente, además de su trabajo académico” (Magaña; 2000: 19).

Fue en esa fecha cuando se definió el perfil del docente, y así se fundamentó el primer instrumento para evaluarlo, el cual se aplicaba dos veces por semestre: al

inicio y al final, pero con el tiempo se logró detectar que al inicio no se tenía mucha información y, al final no se podía retroalimentar sobre la práctica.

Según Magaña (2000) la evaluación surge en la escuela de pedagogía en 1991 y posteriormente los mismos egresados de esta carrera comenzaron a ocupar puestos en las diversas carreras de la Universidad Don Vasco, por lo que se comenzó a extender el proyecto de evaluación. (Anexo 1)

“La Universidad Don Vasco, atenta a los retos actuales en materia educativa, propició la creación de la ‘Comisión de formación y evaluación docente’ misma que a partir del ciclo escolar 2004 - 2005 (2) se planteó como objetivo principal la generación de un modelo de trabajo que le posibilite tener parámetros que ayuden a identificar la calidad de desempeño del docente y, en un segundo momento, presentar alternativas de formación que respondan a necesidades reales” (Zalapa; 2007: 2).

2.2 Concepto de evaluación.

“Se puede decir que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo” Popham (citado por Popham; 2004: 2).

El término calificación está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar.

La evaluación no sólo es una manera de otorgar una calificación, sino un proceso formal e integral que requiere de la observación y vigilancia continua del docente en el proceso de enseñanza.

Álvarez (2001) afirma que una evaluación de manera formativa no es aquella en la que sólo se mide, se califica o se corrige, ni tampoco clasifica, examina, ni aplica un test. Por lo que se puede conceptualizar el término de evaluación como aquella que debe estar continuamente al servicio de la práctica, para mejorar y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella.

Fernández (citado por Magaña; 2000: 52), dice: “se entiende por evaluación de la docencia el proceso dirigido a formular fundamentalmente juicios de valor acerca de la situación de la actividad del docente”. Cabe recalcar que toda actividad magisterial involucra cualquier función que éste desempeñe dentro de la institución.

En la actualidad la evaluación educativa es considerada tanto por expertos en la materia como por los propios directivos, como una de las claves para mejorar la calidad de la enseñanza y la labor de los docentes.

2.3 Características de la evaluación docente.

Con la finalidad de que la evaluación sea científica, el encargado de esa tarea debe tomar ciertos criterios que emanan de ella y orientar así su trabajo. Éstas son algunas de las características principales que se deben tomar en cuenta según Chadwick (1991) y Magaña (2000).

2.3.1 Objetividad.

Para Chadwick (1991) es de suma importancia que la evaluación no se base en aspectos subjetivos (opinión) por parte del investigador, sino en datos reales que vayan encaminados hacia el objetivo propuesto.

2.3.2 Validez.

“La validez es el grado de adecuación con que una prueba mide las conductas deseadas” (Magaña; 2000: 38). Es decir, la evaluación tiene un objetivo, por lo tanto cuando se evalúa es porque se quiere conocer algo y si el instrumento que se utilice, mide o responde a la duda del investigador, entonces esta es viable de evaluar (Chadwick; 1991).

2.3.3 Fiabilidad.

“La evaluación es fiable si, cada vez que se aplica un instrumento de prueba a personas que tienen las conductas que el instrumento pretende medir, se obtienen los mismos resultados” (Chadwick; 1991: 59).

También puede ser interpretada como confiabilidad, que “es el grado de exactitud con que un instrumento mide algo” (Magaña; 2000: 39).

2.3.4 Flexibilidad.

Se refiere a que no se debe emplear una evaluación rígida, sino que esté sujeta a cambios o modificaciones para adaptarla acorde con las circunstancias y necesidades que se tenga (Chadwick; 1991).

2.3.5 Eficacia.

Para Chadwick (1991), la eficacia se mide bajo el éxito obtenido, es decir, en los logros adquiridos por medio de los instrumentos de evaluación.

2.3.6 Practicidad.

Según Magaña (2000), la practicidad es tener en cuenta factores que pueden intervenir al momento de aplicar la evaluación, por lo que el instrumento debe ser concreto, claro y susceptible de aplicarse en la práctica.

2.3.7 Precisión y coherencia.

Para Magaña (2000), el primer término no sólo hace referencia a la claridad de las preguntas empleadas, sino también al cumplimiento de los objetivos establecidos por el evaluador. De acuerdo con Chadwick (1991), el segundo se refiere a que debe haber un orden y una secuencia para realizar las diversas actividades que implica el realizar una evaluación.

2.4 Tipos de evaluación

Los tipos de evaluación van en función a diferentes factores que intervienen el proceso de enseñanza, método, agentes, extensión, fin o funciones de la evaluación en educativa y docente.

2.4.1 Según el método de recolección de información.

Se pueden identificar dos tipos de evaluaciones: la cuantitativa y la cualitativa, para su comprensión se retomará a Hernández y cols. (2008).

- a) Evaluación cuantitativa: es un proceso que consiste en medir las variables; se caracteriza por ser objetivo y establecer por medio de representaciones gráficas los resultados obtenidos de una evaluación.
- b) Evaluación cualitativa: le permite al investigador recabar mayor información a través de la observación y de la utilización de diversos instrumentos. Este tipo de evaluación se caracteriza por presentar cierto grado de subjetividad en sus interpretaciones y las expresa por medio de opiniones, además de que no emplea la medición como medio para codificar información.

2.4.2 Finalidad y función.

A continuación se presenta otra clasificación de evaluaciones que corresponde a su finalidad y aplicación, ya que se lleva a cabo en el transcurso del ciclo o periodo escolar.

a) Evaluación diagnóstica, también puede ser llamada inicial. “Para obtener un conocimiento previo a la situación, así como del contexto en donde está” (Magaña; 2000: 37), por lo que es necesario realiza una evaluación diagnóstica, que puede ser resumida como aquella que permite tener una primera impresión del sujeto que se está estudiando, por lo que es un primer indicador de cómo es, piensa, siente y de los conocimientos que este posee.

Este tipo de evaluación tiene dos finalidades bien claras, según Chadwick (1991): la primera es proporcionar un antecedente del objeto observado, y la segunda, es identificar las posibles deficiencias del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función consiste en identificar la realidad particular del sujeto evaluado y compararlo con los objetivos, modelos y requisitos deseables.

b) Evaluación formativa o procesal, se lleva a cabo durante el proceso, una vez identificado el problema se pasa a la etapa de diseño, desarrollo y ejecución de los métodos, estrategias o alternativas para mejorar el proceso de enseñanza del docente, el cual debe estar vigilado y supervisado constantemente.

Consiste también en medir a través de exámenes, cuestionarios o cualquier tipo de prueba, con la finalidad de obtener datos que determinen si se están cumpliendo los objetivos y metas propuestas inicialmente por la institución, además si el docente está desempeñando su labor de manera adecuada.

De los tres tipos de evaluación: diagnóstica, sumativa y formativa, esta última es la más importante, debido a que se realiza durante todo el ciclo escolar y permite detectar posibles fallas en el profesor para que puedan ser corregidas o se tomen las alternativas necesarias para solucionar cualquier problemática que se suscite.

Chadwick (1991) afirma que este tipo de evaluación tiene como propósito la modificación y el continuo mejoramiento del docente que se está evaluando.

Una de las ventajas de que se realice la evaluación, es detectar a tiempo deficiencias en la enseñanza que obstruyan el proceso de aprendizaje.

c) Evaluación sumativa: se realiza al final de cada proceso de enseñanza y puede también ser llamada aditiva o acumulativa.

“La intención no es descubrir, ni diagnosticar un problema, ni tampoco es suministrar información [...], sino de tomar una importante decisión, sí o no” (Chadwick; 1991: 47).

Este tipo de evaluación se determina a través de una prueba o instrumento final, con el propósito de conocer si los objetivos se cumplieron y además, si el docente tuvo los elementos necesarios para desempeñar su trabajo.

2.4.3 Según su extensión.

Esta clasificación de evaluación es propuesta por Popham (2004: 4), quien menciona dos formas de evaluación:

- a) Global: se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones de los alumnos, del centro educativo o del programa. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holista, como una totalidad generalizada, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene

consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible.

- b) Parcial: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, del rendimiento del docente o del alumno.

2.5 Ventajas de la evaluación docente.

La tarea del docente es compleja, pero una evaluación bien planificada y aplicada puede convertirse en una herramienta efectiva para mejorar la calidad de la enseñanza.

Por lo que Chadwick (1991) y Zalapa (2009) mencionan algunas ventajas, las cuales son:

1. Motivar al docente para que siga preparándose.
2. Diagnosticar y remediar deficiencias de los docentes.
3. Mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.
4. Hacer responsable al docente de profesionalización – actualización.
5. Incentivar a los docentes a que sigan preparando, otorgándoles estímulos, becas y/o reconocimientos.

2.6 Limitantes de la evaluación docente.

El proceso de evaluación tiene algunas limitantes, que implica una cuestión administrativa y moral. Las principales restricciones son las siguientes según Álvarez (2001) y Zalapa (2009):

1. A los docentes no les gusta dar a conocer lo que no hacen bien.
2. Ven a la evaluación como un sistema que les otorga una calificación acorde a su desempeño, ya sea por parte de los alumnos, compañeros o los asesores pedagógicos.
3. Se pone entre dicho su capacidad como profesor.
4. El docente se puede llegar a sentir evidenciado ante sus colegas o alumnos, restándole autoridad por su deficiente labor.

Durante el proceso, afirma Magaña (2000) que, surgen otras limitantes tales como:

- Quién o quiénes evaluarán.
- Bajo qué criterios lo realizarán.
- La objetividad que tiene la evaluación.

Esta última limitante conlleva a realizar una interpretación valorativa, que depende de quién la realice. Magaña (2000) sostiene que la valoración y el juicio constituyen el núcleo de la evaluación.

2.7 Métodos de evaluación docente.

La evaluación del profesorado debe ser realizada por diversos métodos, con la finalidad de que sea lo más objetiva posible.

La metodología para evaluar es muy variada y su utilización depende de los fines, objetivos y el uso que la institución requiera. Por ejemplo, se puede emplear la observación en el aula y la videograbación en periodos cortos del desarrollo de la clase. Otra técnica empleada es la encuesta a los alumnos en el aula, ya que permite conocer la percepción de los alumnos con respecto al desempeño de su maestro y el tipo de enseñanza que emplea.

A continuación se expondrán algunos métodos propuestos por Gómez, Heredia, Debeos (citados por Magaña; 2000) además de Esquivel y Laredo (2000).

- a) Calificaciones administrativas. Éstas suelen ser las más comunes, se encuentran en el currículum y determinan la competencia del profesor. Algunos datos correspondientes son: la antigüedad, el grado o preparación académica, entre otros.
- b) Opinión sistemática de los profesores – colegas. Se realiza mediante visitas periódicas al salón de clases (dos o tres veces por semestre) ya sea por el director o por un grupo de profesores, quienes posteriormente rendirán un informe exhaustivo por escrito. Este tipo de método es de los menos recomendables, ya que puede arrojar datos subjetivos debido a que

entre los propios colegas se puede falsear o modificar opiniones por los rasgos de compañerismo o si existen problemas entre ellos. Alguna alternativa sería darles la información necesaria y explicarse el fin de que se realice con la mayor objetividad posible.

- c) Calificaciones de los alumnos. Esta metodología consiste en aplicar un examen a alumnos del mismo nivel, pero aplicada por otro profesor, con la finalidad de corroborar el aprendizaje adquirido por los alumnos. Este método puede presentar algunas dificultades entre las que se encuentra el costo, otra es que un examen no puede mostrar el desempeño del docente sino el rendimiento de los alumnos.
- d) Evaluación por parte de los alumnos. La utilización de cuestionarios anónimos o por medio de instrumentos, torna al alumno como la principal fuente de información ya que es el agente que está en constante interacción con el docente. Aquí el alumno emite juicios de valor o una calificación para determinar el desempeño de su profesor en el aula de clase. Algunas dificultades que puede presentar esta metodología es la visceralidad de los alumnos, es decir, que éstos llegan a otorgar una numeración o juicio dependiendo de la relación interpersonal que tenga el propio maestro, su estado de ánimo o simplemente la manera en que relaciona con el docente; si es buena, otorga una calificación satisfactoria y viceversa.
- e) Evaluación de portafolios. Consiste en la revisión de los materiales y expedientes del docente, es decir, de programas, cartas descriptivas e instrumentos que emplea para su labor. En ocasiones las planeaciones

están muy bien elaboradas, sin embargo, no siempre se sigue por lo que cada docente desempeña su trabajo como mejor le parezca.

- f) Autoevaluación. Este es un componente fundamental de la evaluación integral. “es la oportunidad que tiene el maestro de reflexionar sobre su propia práctica” (Loredo; 2000: 18). Da ocasión a que el docente detecte sus fallas, haga conciencia sobre sus deficiencias y tome medidas para solucionarlas.

Para realizar una evaluación confiable es recomendable utilizar diversos métodos, ya que entre más fuentes de información se tengan, habrá más puntos de comparación.

2.8 Criterios de evaluación.

Para realizar cualquier proceso de evaluación se necesita establecer los criterios con que se va a medir el desempeño docente; que pueden ser definidos de la siguiente manera. “Son todos aquellos principios valorativos que regulan los atributos o características del objeto que se va a evaluar” (Magaña; 2000: 54-55).

Toda evaluación requiere de parámetros, para realizar comparaciones y establecer el nivel de desempeño.

Estos parámetros sirven para elaborar el instrumento de evaluación del profesorado. Por el encontrarlo, los criterios ayudarán al docente a que conozca lo que se le va a evaluar.

2.8.1 Aspectos evaluables.

Gutiérrez (citado por Magaña; 2000) menciona algunos aspectos que pueden ser retomados para realizar la evaluación del profesorado en el área didáctica – pedagógica.

- a) Objetivo del curso. Debe estar vinculado con los propósitos institucionales, para que los alumnos adquieran las conductas y los conocimientos que la escuela quiere forjar en ellos.
- b) Programas del curso. Es la planeación elaborada por el maestro de las materias o asignaturas que imparte.
- c) Bibliografía del curso. Es la lista de libros de consulta que proporciona el docente a sus alumnos para ayudar a reforzar los conocimientos que se están impartiendo.
- d) Método de clase. Es uno de los aspectos más amplios y complejos, ya que en este se revisa la manera en que imparte la clase, la forma en que se expresa, las actitudes, si se promueve el análisis y la comprensión, si ejerce disciplina, ritmo de clase y hasta los materiales de apoyo que utiliza para implementar el método de manera adecuada.

e) Sistema de evaluación. Este apartado se incluye la puntualidad, asistencia, participación y la elaboración de exámenes.

2.9 Proceso de evaluación.

El término proceso tiene su raíz en el latín *procesus* o *procedere*, que significa proceso “conjunto de fases sucesivas de un fenómeno en un lapso de tiempo. Es la marcha hacia un fin determinado” (Popham; 2004: 1)

A continuación se explicarán los objetivos y fines de la evaluación docente de la Universidad Don Vasco A.C., que se sustenta bajo la filosofía (misión y visión) de la institución; también se explicarán las fases o etapas que conlleva el proceso de evaluación.

2.9.1 Objetivos.

Entre los principales objetivos de la Universidad Don Vasco están los siguientes según Magaña (2000) y Zalapa (2009):

1. Mejorar la calidad de la enseñanza. Esto se logrará en la medida que el maestro se sienta satisfecho con su labor, para que se pueda desempeñar de manera óptima.
2. Que el docente domine los contenidos temáticos para brindar una educación sustentada en teorías y logre dar lo mejor de sí.

3. Que el docente, por medio de la evaluación, mejore el proceso de enseñanza - aprendizaje con la finalidad de brindar una educación de calidad.
4. Que el profesor cree las condiciones y estrategias pedagógicas para el cumplimiento de los objetivos puestos en el plan operativo e indicativo.
5. Que el maestro logre satisfacer las necesidades y expectativas del alumno y de los directivos.

2.9.2 Fin y funciones.

Chadwick (1991) menciona algunos fines que sigue la evaluación:

- Que el formador logre detectar sus fallas y mejore su desempeño a través del proceso de evaluación y capacitación.

Hay que recalcar que la finalidad de la evaluación según Álvarez (2001) no es calificar, excluir, discriminar o evidenciar al docente, sino enriquecerlo para que realice su trabajo de manera adecuada. Además:

- Retroalimentar al profesor con la finalidad de que mejore su trabajo como docente.
- Por medio de la evaluación, que el profesor logre actualizarse y profesionalizarse, para que resulten beneficiados los alumnos y él mismo.

2.9.3 Propósitos.

Algunos propósitos que sigue la evaluación, acorde con lo que dice Magaña (2000), son:

1. Mejorar el desempeño del profesor: a través de diversos cursos y talleres, el profesor puede modificar acciones que durante el proceso de evaluación le fueron detectadas, ofreciendo así al alumnado una mejor educación y desempeño en el aula.
2. Mejorar la calidad de la enseñanza: éste es uno de los propósitos que en la actualidad toda institución persigue, ya que resulta primordial para que cada escuela obtenga un reconocimiento.
3. Desarrollo profesional docente: en algunos centros de enseñanza se emplean sistemas de evaluación con la finalidad de otorgar reconocimiento, incentivos, becas (de posgrado) y/o estímulos para que haya mayor competitividad entre los docentes y pongan mayor entusiasmo en su trabajo.
4. Evaluación diagnóstica: por medio de los diversos instrumentos evaluativos se pueden detectar deficiencias y potencialidades de cada uno de los instructores que laboran en la escuela.
5. Retroalimentación: es un proceso en el cual el propio docente, a través de diferentes medios (videograbación, cuestionarios, observaciones), conoce la perspectiva de los alumnos y puede hacer conciencia de sus debilidades para mejorarlas; además, puede seguir empleando sus potencialidades para aumentar su desempeño.

Los propósitos pueden ser establecidos como metas o fines que se pretender lograr, para mejorar alguna función personal, este caso docente e institucional.

2.9.4 Fases del proceso de evaluación.

Loredo (2000) establece tres fases que se llevan a cabo en el proceso de la evaluación docente, las cuales son:

- a) De preparación.
- b) De recolección de información.
- c) De análisis e interpretación de los datos recogidos.

En la fase de preparación o de advertencia se acondiciona un clima favorable para los docentes que van a ser evaluados. Se le comunica al docente en qué consiste la evaluación, sus fines, objetivos, y el tipo de instrumento que se va a emplear para medir su rendimiento o desempeño laboral.

Posteriormente, en la fase de recolección de información se aplican las pruebas, cuestionarios o entrevistas a cada docente y alumno para conocer la perspectiva del trabajo de cada uno de los profesores que imparten la enseñanza. Se pretende conocer la opinión tanto de los alumnos como de los propios maestros, ya que son ellos los principales agentes involucrados en el proceso educativo.

Para finalizar, en la fase de análisis e interpretación de los datos recogidos, se aplican modelos e instrumentos para codificar la opinión y perspectiva de los participantes de la evaluación docente, empleando la moda, media y mediana como formulas estadísticas para realizar las comparaciones pertinentes entre los datos obtenidos.

Dentro de todo proceso se establece una metodología a seguir; al respecto, Magaña (2000) expresa que no por eso se está delimitando a que se establezca un modelo universal para dicho proceso.

Para Ramos, las etapas de evaluación son:

1. “Establecer los objetivos que se quieren lograr.
2. Seleccionar los recursos que van a ser utilizados.
3. Ejecutar la tarea.
4. Evaluar los resultados obtenidos.
5. Replantear los objetivos a la luz de los resultados (retroalimentación).
6. La interpretación de los datos acumulados es indispensable para emisión de un juicio valorativo” (Ramos, citado por Magaña; 2000: 44).

Las fases o etapas marcan el progreso que se sigue independientemente en diversos centros educativos, los cuales determinan el inicio, desarrollo y cierre de cualquier proceso evaluativo.

2.9.5 Etapas del proceso de evaluación docente.

A continuación se presentan las etapas evaluativas que se emplean en la Universidad Don Vasco, durante cada semestre del ciclo escolar.

a) Primera etapa.

“El objetivo que se desea alcanzar es obtener información con respecto a la calidad de la enseñanza desde la óptica del estudiante” (Zalapa; 2007: 30).

Las actividades que se llevan a cabo en la primera etapa son:

- Recordatorio al director del tiempo y condiciones de aplicación del cuestionario.
- Aplicación del cuestionario en sistema computarizado.
- Codificación de la información presentándola por maestro y escuela.
- Entrega de resultados a directores y maestros. Cabe mencionar que el director debe ser el primero en conocer los resultados de la evaluación.
- Con el apoyo del pedagogo, el director de cada escuela realiza entrevistas con los profesores cuyos resultados obtenidos lo ameritan. Esto con la intención de acordar estrategias de perfeccionamiento didáctico del docente.

b) Segunda etapa.

“El objetivo es ofrecer información al docente con respecto a su desempeño en una clase, y establecer una serie de compromisos por parte del profesor que le permitan mejorar en su función. Aquí la técnica es la observación, y los instrumentos a emplear son las guías de observación, una contestada por el coordinador y la otra por docentes de la misma escuela” (Zalapa; 2007: 31).

Las actividades que se realizan en la segunda etapa se enuncian a continuación:

- Se realizan las videograbaciones.
- Se establecen las fechas correspondientes para ver los videos en presencia del profesor y un mínimo de dos colegas.
- El director y el coordinador confirman el avance con respecto al cumplimiento de compromisos de mejora por parte cada profesor.

c) Tercera etapa

“El objetivo a lograr es el darle seguimiento a las estrategias de mejora del docente y, en consecuencia, determinar estrategias de formación para responder a las necesidades manifestadas en cada escuela” (Zalapa; 2007: 32).

Las actividades que se efectúan en la tercera etapa son:

- Entrevista del director y el coordinador con representantes de grupo.
- Determinación de áreas de desarrollo y programación de actividades de formación docente

En esta etapa la información permite evaluar el proceso seguido y planear adecuaciones para el ciclo siguiente.

2.9.6 Etapas del proceso de evaluación docente en la escuela de Diseño y Comunicación Visual.

A continuación se presentarán las etapas del proceso de evaluación docente que se lleva a cabo en la escuela de Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Don Vasco, A.C., las cuales se basan en el Modelo de Formación y evaluación docente de la Universidad Don Vasco (referido por Zalapa; 2007).

1. Aplicación del cuestionario electrónico: este instrumento se utiliza en los laboratorios de cómputo, por los alumnos de cada carrera después de la primera evaluación parcial. Responde a una evaluación cuantitativa en la cual los alumnos otorgan una calificación a cada uno de los maestros, tomando una escala de 1 al 5 y atendiendo las tres áreas del conocimiento: intelectual, valoral y de habilidades didácticas. (Anexo 2).

2. Codificación y revisión de resultados. Esta tarea es realizada por el personal de informática, ya que son ellos quienes diseñaron la base de datos, aunque no el instrumento que se aplica para la evaluación. Los resultados son revisados en primera instancia por el director de la carrera. Una vez examinados, los resultados pasan a manos de los asesores pedagógicos de cada carrera, los cuales se encargan de una revisión más exhaustiva de los resultados de cada profesor.

3. Canalización de los promedios más bajos: en esta etapa se elabora una tabla con promedios de cada docente en cada una de las materias que imparte. Los maestros con bajo promedio (según la perspectiva de los alumnos) son videograbados y están sujetos a revisión.

4. Utilización de instrumentos para la segunda recolección de datos: se lleva a cabo la videograbación de cada profesor con bajo rendimiento en el grupo y materia en la cual salieron más bajos. Las sesiones videograbadas son teóricas, ya que para las sesiones prácticas se emplea un instrumento (guía de observación), adecuado a las necesidades y características de sus docentes. La guía de observación para la evaluación consta de diversos reactivos donde van enfocados al inicio, desarrollo y cierre de una sesión de clase (Anexo 3).

5. Revisión de videos: de manera individual se le presenta el video tomado por el evaluador en presencia del asesor pedagógico y del director. Se le

pide al docente que haga una autoevaluación de su desempeño con base en la videograbación. En este tipo de sesiones el asesor puede llegar a recabar bastante información del profesor, ya que a través del diálogo, él mismo puede expresarse sobre cómo se siente con el grupo, la materia, el horario, lo que le hace falta para mejorar su clase y hasta el propio rendimiento del grupo. En esta sesión, el asesor pedagógico le brinda por escrito las deficiencias detectadas en su sesión de clase, así como también las fortalezas que éste posee para que las siga empleando, además de algunas alternativas y estrategias que puede utilizar para mejorar su clase. Para finalizar, el director, como encargado de la carrera debe conocer el trabajo de cada uno de los elementos su planta docente. Esto conlleva a que el aquél realice una crítica constructiva de cómo percibe la clase del docente; la evaluación es entonces uno de los elementos que el encargado de la licenciatura toma para la contratación de personal.

6. Elaboración de compromisos. El propio docente se compromete a mejorar como mínimo en tres aspectos (deficiencias) que en la sesión de la videograbación se le indicaron. Las partes involucradas deben firmar, con el fin de dar formalidad para que el maestro se sienta comprometido con el documento.

7. Evaluación cualitativa. Se realiza considerando dos tipos de informantes clave:

- a) Jefes de grupo: se solicita la presencia del jefe de grupo y de dos alumnos de cada semestre, quienes desde el punto de vista del asesor y del director son los más neutrales. Se les pregunta si hay cambios en sus profesores (favorables o no) y si tienen algún inconveniente en que ese mismo maestro les siga dando clases.
- b) Evaluación grupal: una vez conocida la perspectiva de los jefes de grupo con respecto a cada uno de los maestros, se realiza otra valoración de manera grupal, en la cual todos los alumnos pueden dar su opinión acerca del desempeño de sus profesores. Además, tienen la oportunidad de expresar sus necesidades conforme a la infraestructura, materiales u otros aspectos que consideren necesarios.

Las etapas del proceso de evaluación son complejas, debido a la diversidad de instrumentos, métodos y técnicas empleadas para recopilación, análisis y objetividad de los datos.

2.10 Factores que se deben tomar en consideración en el proceso de evaluación docente.

Gutiérrez (citado por Magaña; 2000), indica que antes de que se lleve a cabo la evaluación, es necesario atender tres aspectos.

1. Es necesario que los profesores, alumnado y directivos conozcan la finalidad de la evaluación.
2. Se requieren diversos métodos y procedimientos para evitar posibles deficiencias y subjetividades en los instrumentos que se emplearán en la evaluación.
3. Es necesario establecer una fecha adecuada para la evaluación, debido a que si se aplica el instrumento de apreciación estudiantil, en vísperas de exámenes finales, dicha percepción se verá afectada por las calificaciones que los alumnos hayan obtenido.

Dentro de la evaluación se pueden encontrar factores de orden general que intervienen en la aplicabilidad de la evaluación.

1. Institucionales.

Loredo (2000) habla sobre algunas causas que intervienen en la evaluación y cuyo origen está en la escuela:

- a) Clima escolar o atmósfera: consiste en un ambiente de calidad donde se inmiscuyen ciertos aspectos del sistema social (valores, costumbres y tradiciones, así como también aspectos ecológicos o físicos).
- b) Debe de tomarse en cuenta el tipo de escuela que se va a tratar; ya que es necesario conocer sus objetivos, filosofía y nivel educativo.
- c) El tipo de personal que presta sus servicios en la institución (preparación profesional).

2. Metodológicos.

En estos factores se incluye la elaboración de reactivos para los instrumentos de evaluación, los cuales deben ser claros y medir realmente lo que se pretende conocer. La ambigüedad es una característica que ningún instrumento debe poseer, porque lo que se pretende es sustentar respuestas objetivas tanto de los alumnos como de los profesores. Esto pone en juego la validez, confiabilidad y practicidad, de los instrumentos o métodos empleados para la evaluación.

3. Humanos.

Este elemento es uno de los más difíciles de evitar, ya que en cada reactivo contestado por el alumno, ejerce cierto grado de emotividad.

A continuación se presentarán algunas condiciones humanas ejercidas por alumnos y docentes que llegan a influir al momento realizar la evaluación.

- a) La empatía. Consiste en “comprender y compartir la experiencia emocional de la otra persona en una situación particular” (Harré; 1986: 139).

En ocasiones los profesores se enternecen con las situaciones problemáticas de algunos alumnos, y se ganan así su confianza con la finalidad de hacerle sentir que está compartiendo ese conflicto. En consecuencia, cuando el alumno conteste el cuestionario de evaluación, emitirá juicios positivos a ese docente, dejando fuera el desempeño y retomará en consideración el apoyo que éste le brindó cuando se sentía mal.

- b) La simpatía. Es el carisma que posee el profesor haciéndose agradable y querido por su manera de ser. Puede no ser el mejor maestro, sin embargo, el carisma en ocasiones gana mayor terreno emocional que un profesor estricto pero con conocimientos bien fundamentados.

- c) Afectividad. Es comprendida como la “capacidad para experimentar sentimientos y emociones” (Larroyo; 1982: 24).

Las condiciones anteriormente mencionadas son sólo algunas de más comunes detectadas en los procesos de evaluación. Hay que recalcar que éstas regularmente no afectan al docente; sino que los favorecen, pero esto puede alterar los resultados que arrojen en la evaluación.

Es necesario mencionar que existan otros factores que pueden llegar a afectar al docente, como el miedo y la incertidumbre al ser evaluados.

Magaña (2000) afirma que la función evaluadora no es sencilla, ya que se ven involucrados los sentimientos y afectos que pueden llegar a alterar la objetividad y el buen juicio del ser humano. Por lo tanto, el individuo es susceptible de cualquier cambio emocional, por lo que al momento de evaluar pueden cambiar su percepción del docente, haciendo más difícil el trabajo del evaluador.

Por lo anterior, es necesario conocer las características de los actores que se involucran en este proceso, con esto se podrán entender las posibles reacciones viscerales de los alumnos, las cuales podrían entorpecer la función del encargo de la evaluación. Es por ello que la evaluación no es simple, sino que se requiere tiempo, dedicación y preparación para tomar la responsabilidad de estar a cargo de un proceso en el que se analizan infinidad de juicios de valor.

La evaluación docente es un proceso integral que ayuda a que una institución mejore los procesos de enseñanza, calidad y desempeño de su planta, por lo que es necesario favorecer las condiciones necesarias para que se lleve a cabo de manera favorable esta actividad.

CAPÍTULO 3

PROFESOR Y ALUMNO UNIVERSITARIO.

En el presente capítulo se abordarán temas como la docencia universitaria, calidad educativa, los conceptos, características, funciones, responsabilidades y perfil tanto del docente como alumno universitario.

Dentro de todo proceso de evaluación, se deben involucrar y describir los agentes que intervienen en ella, y quienes serán los beneficiados; en este caso se tomarán como actores primordiales a los alumnos y profesores, ya que son ellos las principales fuentes de información. Por lo que es necesario conceptualizar cada uno de ellos.

Es importante considerar también aquellas personas que también se inmiscuyen en la evaluación como son: los directivos y los evaluadores (pedagogos o personal capacitado para atender el área psicopedagógica). Estos últimos actores “orientan al profesor a lo largo de todo el proceso de apoyo, invitándole a conocer nuevas maneras de formar y a considerar aspectos técnicos y pedagógicos que pueden ayudar a mejorar la calidad de su asignatura” (Cela y cols.; 2005: 6)

Éstos proponen al profesor diferentes tipos de tratamientos didácticos pedagógicos según sus intereses, las peculiaridades de su asignatura y al perfil de los alumnos.

3.1 Docencia universitaria.

Rugarcía (citado por Magaña; 2000) afirma que nada cambia una institución educativa si la perspectiva y la actitud de los profesores no se modifica. Los cambios curriculares sugeridos o propuestos por las autoridades educativas pierden impacto cuando el maestro no está convencido de ello.

La docencia es “una actividad matizada con profundidad por los componentes ideológicos del docente, del alumno y de la institución que la promueve, así como del campo disciplinario al que se enfoque” (Magaña; 2000: 43).

En primer instancia, la docencia es para Loredó, “donde el profesor actúa como transmisor de conocimientos hacia los alumnos, esto se asume por lo expuesto en la teoría cognitiva del aprendizaje de Ausubel que hace referencia al aprendizaje significativo” (Loredó; 2000: 86).

Para Magaña (2000) la docencia es, entendida como un proceso educativo, se refiere a la práctica social que se da en momentos y condiciones determinados. Por lo que generalmente, el objetivo principal de la docencia no es la medición de los conocimientos adquiridos, por lo que no debe ser el motor del quehacer educativo, ya que la educación abarca la totalidad del humano, por lo que el maestro no debe limitarse sólo al área de conocimientos.

Se puede decir entonces que, la docencia “es una actividad que va más allá de la transmisión de conocimientos” (Camarena; 2000: 47). Por lo que se requiere para su práctica una amplia comprensión del fenómeno educativo; además, debe satisfacer las expectativas y necesidades de la comunidad.

3.2 Calidad educativa universitaria.

La formación del profesorado universitario siempre ha constituido una de las cuestiones más controvertidas de la enseñanza superior. Díaz (2003) asegura que el origen de la polémica se manifiesta cuando se vincula la calidad de la enseñanza con la del profesorado, por lo que regularmente se le atribuyen los problemas a la docencia, la cual a su vez tiene su origen en los procesos de selección, formación y evaluación de los profesores.

Fierro y cols. (1999) expresan que en muchos países está latente la preocupación por mejorar la práctica docente, por lo que se está tomando como prioridad en las reformas educativas. A lo que continuamente se buscan nuevos métodos o técnicas para favorecer la labor del maestro, ya que es sabido que son ellos quienes le dan forma al contenido de las propuestas educativas.

Definir la calidad educativa no es tarea sencilla, ya que este término es polisémico, “no es un concepto estático y uniforme, depende de las perspectivas de los sujetos involucrados en el quehacer educativo y está condicionada por el tipo de formación que posee el maestro, su personalidad y el contexto en el que cual

desarrolla su actividad docente, aspectos que evolucionan a través del tiempo” (González, citado por Camarena; 2000: 43).

“Calidad no es un concepto estático, es una característica de las cosas que indica perfeccionamiento, mejora, logro de metas. Calidad no es igual a perfección. Ninguna acción humana y por lo tanto, ningún sistema educativo puede ser perfecto, pero sí puede -y debe- aspirar a mejorar. Cuando hablamos de un programa o sistema educativo de calidad, nos referimos a aquél que ha alcanzado estándares superiores de desarrollo, en lo filosófico, científico, metodológico o en lo humano” (www.uag.mx).

Otro concepto es que “la calidad de la enseñanza constituye la búsqueda de la «excelencia académica en la transmisión del conocimiento por el conocimiento», independientemente de su adecuación al que aprende y al programa de formación”. (Díaz; 2003: 15)

Se puede concluir que la calidad es la eficiencia que se presenta en cualquier área educativa, refiriéndose a este último término como el desempeño, rendimiento, infraestructura, planes y programas de una institución, con la finalidad de mejorar la función o tratar de alcanzar un progreso en la educación.

La calidad de la educación se puede ver representada en las funciones de una institución, la cual está comprometida a cumplirlas. Algunas de ellas son:

1. “Satisfacer las necesidades reales de cada uno de los sectores sociales a los que va dirigido, tanto social, económico, político y cultural.
2. Justa distribución de oportunidades de recibir educación, de acuerdo con las aspiraciones de todos los sectores sociales que integran la sociedad nacional.
3. Alcance de objetivos propuestos (eficacia).
4. Concordancia entre los resultados de la educación y los recursos destinados a ella” (Camarena; 2000: 43).

La búsqueda de la calidad educativa está en función de las exigencias de los países primermundistas, por medio de los avances científicos y tecnológicos los cuales permiten tener un nivel de competitividad con esos países. Para el Banco Mundial, los mecanismos de evaluación más efectivos enfatizan la evaluación de la misión y del desempeño institucional en combinación con evaluaciones externas, ya sea por asociaciones de profesionales o por una agencia supervisora gubernamental. (Camarena; 2000).

A continuación se presentarán según el investigador, la perspectiva de calidad de algunos sectores u organismos de la sociedad:

- Empresarial: “se refiere a la producción de bienes y prestaciones de servicios al cliente” (Camarena; 2000: 45).
- Banco Mundial (BM): calidad significa invertir en infraestructura. Para Benavides (2006) se deben incrementar los recursos en educación para construir más espacios e introducción de tecnología electrónica.

- UNESCO: plantea la calidad con respecto a la calidad de vida, “para ello se elaboraron con la participación de toda la sociedad perfiles de desempeño social con una visión prospectiva” (Benavides; 2006: s/p).
- Educación: según Camarena (2000), es asegurar la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permitan al sujeto tener una participación activa en la sociedad.
- Secretaría de Educación Pública (SEP): “Garantizar que los centros escolares sean lugares dignos, libres de riesgos, que sirvan a su comunidad, que cuenten con la infraestructura y el equipamiento necesarios y la tecnología de vanguardia, apropiados para enseñar y aprender” (alianza.sep.gob.mx).

3.3 Docente universitario.

El profesor “es el agente directo de la intervención. Dentro del proceso de apoyo ocupa el rol de experto en su materia. Es quien escribe los contenidos de la materia y, a través de la orientación psicopedagógica construye su asignatura no presencial, la imparte y la mejora pedagógicamente” (Cela y cols.; 2005: 6).

De acuerdo con Estévez y Pérez (2007), el docente o maestro es el encargado de llevar a cabo el proceso de enseñanza, ya que toma la responsabilidad de impartir y transmitir conocimientos, así como realizar la evaluación de los mismos.

En la escuela tradicional el docente es “el que conduce todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un transmisor de conocimientos (dominio de contenidos), además de ser quien tiene el control sobre lo que sucede: él es verdadero centro de la actividad educativa tradicional” (Camarena; 2000: 23).

En la escuela nueva el profesor es percibido como “un coordinador, orientador y mediador del aprendizaje, antes que ser quien dicte todo lo que se ha de hacerse” (Camarena; 2000: 26).

El profesor universitario, en esta era del conocimiento, adquiere otra fisonomía. “Se busca un docente que no sólo posea una sólida formación profesional, sino también, pericia, destreza y voluntad para desempeñarse en diversas funciones, como las de discusión, monitoreo, diseño y gestión del conocimiento. Así como, demostrar habilidades en el manejo de múltiples medios y herramientas tecnológicas” (www.eae.ilce.edu.mx).

Cela y colaboradores aseveran que el profesor universitario es “un agente directo de la intervención. Dentro del proceso de apoyo ocupa el rol de experto en su materia. Es quien escribe los contenidos de la materia y, a través de la orientación psicopedagógica construye su asignatura [...], la imparte y la mejora pedagógicamente” (Cela y cols.; 2005: 6).

Mann (citado por Meneses; 2009) señala que el maestro puede manifestar a sus estudiantes distintos aspectos de su personalidad: el experto, la autoridad formal, el agente socializador, el facilitador y el yo ideal.

A continuación se presentan las maneras en que es visualizado el docente en su quehacer educativo (Mann, citado por Meneses; 2009):

- El experto. Subraya la disparidad de conocimientos entre maestro y estudiante, al menos en el área de la propia disciplina, cuyo dominio le confiere a aquél el derecho de estar al frente de una clase. Es una de las facetas más conocidas del maestro, ya que el estudiante espera aprender algo de las conferencias, comentarios y observaciones acerca de los trabajos de clase.
- La autoridad formal. Es un papel que emana de la condición del maestro como empleado de una institución educativa. Entre sus funciones consiste en ser agente de control y evaluación, definir las normas de excelencia, los objetivos del curso, las fechas de vencimiento de las tareas y la de tratar de que el alumno se integre al sistema y se exija a sí mismo el cumplimiento de las normas establecidas por la institución.
- El agente socializador. Enseña al estudiante cómo debe comportarse dentro de un grupo, además representa los valores y características de un estilo de vida.

- El facilitador. Este es el aspecto más importante del oficio del profesor, ya que lo impulsa a tomar en cuenta las necesidades, intereses y habilidades del estudiante. Trata de que éste se sobreponga a los obstáculos como el miedo al fracaso, los errores o la falta de un método personal de aprender. El maestro no sólo se esfuerza en comunicar la información, sino que se preocupa por que todos los estudiantes aprendan con entusiasmo.

Las tareas básicas de un buen docente se resume en ser el promotor del desarrollo humano en dos aspectos:

1) Ayuda al estudiante a concluir sus experiencias de aprendizaje, para que sea diferente de cuando comenzó el curso, poseedor de intereses más vastos, perspectivas más amplias y valores más sólidos, al mismo tiempo que dueño de un mayor conocimiento y habilidad.

2) Evita crear réplicas del profesor en su propio modo de pensar y vivir, por lo que pretende ayudar a formar individuos diferentes. Sólo cuando se estimula al estudiante a desarrollar sus talentos y objetivos, ganará éste respeto genuino en relación con su identidad personal y la de sus semejantes.

- El yo ideal. En esta faceta, el maestro, mediante su entusiasmo por la materia y dominio de ésta, deja entrever al estudiante lo que éste quisiera llegar a ser: un excelente científico o humanista, hombre culto o respetuoso. El estudiante se identifica con el maestro, ambos se entregan a una situación de aprendizaje en la cual se relacionan como iguales. Tanto el maestro como el estudiante sienten suficiente confianza y libertad para participarse sus ideas y

reacciones personales, no sólo respecto del material del curso, sino también de todas las circunstancias que forman parte de la interacción enseñanza-aprendizaje.

Aguilar (citado por Magaña; 2000) sostiene que el maestro universitario es un académico que por lo menos conoce suficientemente su especialidad ; también es el trasmisor de los aspectos de la verdad que contiene su rama para que los alumnos no sólo conozcan de la materia, sino aprendan a actuar acertadamente dentro de su profesión.

En fin, existen diversos términos, funciones y maneras de visualizar al docente, dependiendo la cultura, lugar, ideología y papel que pueda desempeñar en una determinada sociedad.

3.3.1 Características del docente universitario.

Las cualidades son características que el docente debe poseer, ya que éstas definen su trabajo.

Nérici (1973) afirma que hay ciertas cualidades necesarias que debe tener un profesor las cuales se resumen en:

- Capacidad adaptativa: es cuando el profesor se pone en contacto con el alumno y con su medio. Este factor es importante ya que el docente debe adecuar el aula para que se establezca un ambiente armónico.
- Capacidad intuitiva: no debe faltar en los profesores, ya que les permite estar al tanto de los movimientos y cambios de ánimo de sus alumnos, a su vez podrán modificar y adaptar sus clases para que los alumnos aprendan satisfactoriamente.
- Sentido del deber: se refiere a la responsabilidad y compromiso que tiene el docente en el aprendizaje de los alumnos. Entra en juego la planeación, ejecución y evaluación de los contenidos.
- Sinceridad: esta cualidad permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea verdadero, auténtico y coherente. Es decir, que el docente imparta un conocimiento que esté fundamentado.
- Disposición: se refiere a la capacidad que debe poseer el profesor para escuchar los intereses, atender las necesidades de los educandos y de aconsejarlos cuando manifiesten alguna incertidumbre.
- Empatía: esta es la capacidad para colocarse en la situación de otra persona. Esto permite que el maestro establezca una relación afectiva, de cercanía y de confianza con el discente.

Las cualidades permiten al docente mejorar su relación con sus alumnos, su función como profesor y le hacen posible crear un clima favorable para que se

propicie una adecuada motivación y que se dé el proceso de enseñanza – aprendizaje.

3.4 La práctica docente.

La práctica docente trasciende de la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clase.

Para Fierro y colaboradores (1999: 20) “la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”.

Camarena (2000) afirma que el trabajo del maestro está expuesto a las condiciones culturales, económicas, sociales y familiares de las personas con quienes trabaja, esto da pie a que establezcan redes de relaciones de diversa naturaleza.

3.4.1 Dimensiones de la práctica docente.

Como se mencionó anteriormente, la práctica educativa es amplia, por lo que vale la pena sintetizar las dimensiones que ayudan a analizar este proceso las cuales son:

Personal: retoma al maestro como un ser humano, el cual posee múltiples características, habilidades y dificultades. Es un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de la vida personal que atañan en la vida profesional (Fierro y cols.; 1999).

Institucional: “la práctica docente se desarrolla en el seno de una organización” (Fierro y cols.; 1999: 31). En este aspecto el quehacer del docente es una tarea que se regula en el espacio de trabajo del mismo.

Según Camarena (2000) la dimensión institucional reconoce que las decisiones y prácticas de cada maestro están guiadas por la experiencia que éstos han adquirido en los diferentes centros educativos.

Interpersonal: son las relaciones que se establecen con otros sujetos que participan en el proceso educativo, Fierro y colaboradores (1999) aseveran que estas relaciones interpersonales son muy complejas debido a que se construyen de manera individual en un marco institucional, dando prioridad a que cada persona piense diferente.

Social: la práctica docente “intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (Fierro y cols.; 1999: 33).

El sentido social de la práctica del maestro pretende lograr una equidad en los aspectos pedagógicos que se suscitan en el salón de clase.

Didáctica: esta dimensión hace referencia al papel que el maestro juega como agente que orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber culturalmente organizado (Fierro, retomado por Camarena; 2000).

El maestro tiene en sus manos la posibilidad de acercar con mayor facilidad el conocimiento a los alumnos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Valoral: para Fierro y colaboradores (1999) la práctica docente está dirigida hacia el logro de los fines educativos, por lo que está compuesta por un conjunto de valores. El proceso educativo nunca es neutral, ya que cada centro educativo por simple que sea, trata de introducir en sus educandos una ideología cargada de valores ya sea de manera consciente o inconsciente.

3.5 Perfil del docente universitario.

Se puede entender como perfil del profesor como el conjunto de “cualidades derivadas de la filosofía educativa y estructura académica de la institución, que pueden considerarse como metas u objetivos a conseguir por el personal académico” (Magaña; 2000: 45).

En afán de particularizar el tema, se presenta a continuación el perfil que se pide a los maestros de la Universidad Don Vasco.

3.5.1 El perfil del docente de la Universidad Don Vasco

Para la definición del perfil del docente universitario según Zalapa (2007), en primera instancia, se consideró la filosofía y misión universitaria, de ahí se derivan aspectos que se han de traducir en atributos de un buen profesor; también se analizaron algunas posturas teóricas relevantes con relación con el desempeño del docente y se realizó una investigación de campo en donde se obtuvo información de alumnos, profesores y directivos de las doce escuelas, quienes a través de una encuesta dieron información con respecto a los aspectos deseables en el docente.

Al integrar estas tres fuentes de información, se diseñó el perfil del docente de la Universidad Don Vasco. Tal perfil se presenta organizado en tres áreas: conocimientos, habilidades y actitudes y valores (Zalapa; 2007).

a) Área de conocimientos

- Es un profesionalista que se concibe como un ser inacabado que busca continuamente el desarrollo personal y profesional a través de programas de educación permanente.
- Tiene pleno dominio sobre los contenidos de las materias que imparte.
- Tiene una formación didáctico – pedagógica.
- Posee conocimientos en el área de la psicología educativa.
- Posee conocimientos en el manejo de grupo y relaciones humanas.
- Enfatiza la importancia de los conocimientos obtenidos por la experiencia, en el campo de su trabajo profesional, como medio para la vinculación entre la información teórica y la aplicación práctica.
- Es consciente de los acontecimientos sociales, políticos y económicos que se desarrollan en el mundo, observándolos con una actitud crítica.

b) Área de habilidades

- Posee habilidades de expresión y de liderazgo, que se ven manifiestas en el manejo y conducción de los grupos.
- Cuenta con habilidades didácticas, como el manejo adecuado de recursos audiovisuales, técnicas y métodos de enseñanza.
- Tiene habilidades sociales como la asertividad, sociabilidad, seguridad personal y sentido común.

- Desarrolla una planeación que implica el establecer metas de aprendizaje claras, concretas y viables de lograr. Considerando los contenidos, objetivos y tiempos precisos que exigen el conocimiento del plan de estudios y del programa en cuestión.
- Tiene la facilidad de motivar y conducir al grupo al logro de los objetivos educativos de la materia bajo su supervisión.
- Posee la habilidad para integrar los contenidos de su materia con el resto del plan de estudios.

c) Área de actitudes y valores

- El docente, como persona, está respaldado por valores individuales y profesionales que sustentan su labor, entre los que destacan: el respeto, la responsabilidad y la congruencia; aunándose a ellos las cualidades humanas de la honestidad y la veracidad.
- El apego a los valores cristianos entendidos como necesarios para una convivencia armónica.
- El docente concibe al alumno como un ser humano lleno de valores, por lo que establece una relación cordial y de respeto, que favorece la buena comunicación y abre las puertas de la confianza que es fundamental para la promoción de aprendizajes significativos.
- En todo momento, el docente es un modelo de los valores antes señalados. Su actuar congruente fomenta en los alumnos la activación de un espíritu activo y de servicio, capaz de transformar la realidad en la cual se encuentra inmerso.

- Está en permanente búsqueda de la verdad, en los ámbitos científico, técnico, social y moral, por lo que tiene el gusto por la investigación y la formación integral. (Zalapa; 2007).

3.6 Concepto de alumno universitario.

El concepto de alumno tiene su raíz etimológica en el latín que proviene de *alumnus*, de *alere*, que significa alimentar. “El alumno es la persona, respecto del que la educó. Es el discípulo respecto de su maestro o de la materia [...]” (www.conocimientosweb.net).

Un alumno puede ser conceptualizado como “discípulo respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, clase, colegio o universidad donde estudio” (www.wordreference.com).

“El alumno, por su parte, debe ser una persona que participa y que se compromete con su propio aprendizaje” (Camarena; 2000: 26).

“El alumno es el agente indirecto del plan de apoyo. Es el destinatario del producto final. Un agente activo, el cual debe de beneficiarse del acto formativo no presencial” (Cela y cols.; 2005: 7).

3.6.1 Perfil del alumno.

Un perfil es un conjunto de características, habilidades y destrezas que debe poseer un alumno egresado, ya que determinará su papel y función dentro de la sociedad.

A continuación se presentará el perfil del alumno de la Escuela de Diseño y Comunicación Visual:

- “Capacidad creativa.
- Capacidad artística.
- Alto grado de responsabilidad colectiva.
- Dominio de los medios de comunicación masivos.
- Diseño de material para la producción editorial: libros, periódicos, revistas, carteles, portadas.
- Vinculación de trabajo con profesores, administradores, científicos y publicistas.
- Diseño y aplicación de promocionales tridimensionales: stands, escenografías y museografía, así como de material visual y audio visual para diversos proyectos
- Diseño y aplicación de sistemas de identificación: logotipos y marcas comerciales.

- Realización y supervisión en la producción de ilustraciones audiovisuales y fotografías de carácter científico, didáctico, comercial, cultural y artístico” (Tríptico informativo UDV; 2008: s/p).

3.7 Responsabilidades y funciones de los alumnos.

“La participación del educando debe ser activa en el proceso de construcción de conocimientos y responsable de su desarrollo en condiciones de interacción social” (Bedolla; 2004: 43).

Palacios (citado por Bedolla; 2004: 44) menciona las responsabilidades y funciones de los estudiantes:

- “Expresar sus intereses y necesidades con respecto al curso.
- Hacer sugerencias sobre los objetivos.
- Aclarar el significado y valor que tenga para ellos los objetivos.
- Comprender con claridad y valor cuáles son los objetivos del curso.
- Participar y trabajar de acuerdo a los objetivos establecidos.
- Evaluar periódicamente el avance en la consecución de los objetivos o resultados esperados”.

Estas responsabilidades están enfocadas a la esfera didáctica del alumno, es decir, conocer lo que debe aprender durante el curso.

Moreno (citado por Bedolla; 2004) menciona algunas funciones del alumno en función de la práctica educativa como tal, es decir, el proceso de aprendizaje:

- Definir qué es lo que quiere aprender y establecer sus propios objetivos.
- Elaborar un plan de trabajo y llevarlo a la práctica.
- Utilizar los recursos disponibles y buscar otros que hagan falta o que complementen.
- Colaborar activamente con los demás en la consecución de los objetivos personales y grupales.
- Evaluar su propio trabajo y aprendizaje.

En todo proceso educativo los actores son substanciales ya que con base a ellos, gira el acto educativo, es decir, el que educa y el que es educado.

Ambos juegan un papel primordial y es necesario tomarlos en cuenta, ambos con características diferentes, sin embargo, son complementarias ya que los alumnos como el docente pueden adoptarlas para el desarrollo de su propia identidad.

En el proceso de evaluación, estos actores son al mismo tiempo el centro y los proveedores de la información. Ellos están en mayor contacto y pasan periodos de tiempo largos en convivencia.

La información obtenida de las actitudes de estos actores de la educación representa los resultados de la presente investigación, lo cual se plantea en el siguiente capítulo, donde además se describe la metodología utilizada y el proceso que se siguió.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se analizarán e interpretarán los datos obtenidos en la investigación de campo, a través de los instrumentos que se emplearon para su recopilación, sustentados en las teorías de los capítulos anteriores. Para realizar el análisis se tuvieron que retomar los objetivos y las preguntas que se plantearon en esta investigación.

Asimismo, en este capítulo se describirá la metodología que se empleó en el desarrollo de la investigación, además, se realizará un análisis de las actitudes de los docentes y alumnos respecto al proceso de la evaluación docente que se lleva a cabo en la Escuela de Diseño y Comunicación de la Universidad Don Vasco.

4.1 Descripción metodológica.

Uno de los factores primordiales en una investigación, es conocer el tipo de metodología que se va a emplear para la recolección, análisis y codificación de los datos, ya que es la base del estudio. Dicha metodología se tendrá que estructurar conforme a los objetivos que se plantearon para dicha investigación.

4.1.1 Enfoque cuantitativo

Dada la naturaleza de la presente investigación, es apropiado basarla en un enfoque cuantitativo. A este respecto, Hernández y cols. (2008) señalan que a lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento, tales como el empirismo, el materialismo, el estructuralismo y el constructivismo, sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX tales corrientes se polarizaron en dos enfoques, los cuales en la actualidad son conocidos como los métodos cuantitativo y cualitativo.

En esta investigación sólo se retomará el primero de ellos, por lo que es necesario conceptualizarlo. Se define como “el procedimiento utilizado para explicar eventos a través de una gran cantidad de datos. Si entendemos que la idea de las ciencias es poder explicar fenómenos a través de relaciones causales, lo que pretende la investigación cuantitativa es determinar y explicar estas últimas a través de la recolección de grandes cantidades de datos que permitan fundamentar sólidamente una hipótesis” (es.shvoong.com).

A continuación se presentarán las características de dicho enfoque, las cuales ayudarán al investigador a recabar la información necesaria para resolver la pregunta de investigación planteada (Hernández y cols.; 2008):

1. Se orienta hacia la descripción, predicción y explicación del fenómeno de estudio.

2. Plantea un problema de estudio delimitado y concreto.
3. Los datos son medibles y observables a través de métodos estadísticos.
4. Construye un marco teórico, el cual es el sustento de la teoría que habrá de guiar el estudio.
5. Se basa en la realización de hipótesis (cuestiones que se van a probar si son ciertas o no).
6. El investigador recolecta datos numéricos de los objetos.
7. El análisis cuantitativo fragmenta los datos para responder el planteamiento del problema.
8. Es objetivo.
9. Sigue un patrón predecible y estructurado (el proceso).
10. Pretende predecir y explicar los fenómenos de investigación.
11. Su meta es la construcción y demostración de teorías.
12. Los datos generados por la investigación poseen estándares de validez y confiabilidad.
13. Se emplea la lógica o el razonamiento deductivo.
14. El investigador da su opinión con base en los resultados obtenidos, ya que él es un agente externo a la realidad investigada.

El enfoque cuantitativo se fundamenta en el método hipotético deductivo, ya que cuando se obtienen los resultados de dicha investigación son comprobados con las hipótesis y al ser verificadas, se genera cierta confiabilidad y confianza en la teoría en la que se sustenta.

4.1.2 Diseño no experimental.

Existen dos tipos de diseño: el experimental y no experimental, ambos con características muy peculiares. El primero se emplea en situaciones en las cuales el investigador prepara un ambiente, circunstancias o estímulos predeterminados para que se lleguen a presentar ciertas actitudes o conductas en el objeto de investigación. Mientras que en el no experimental, no se construye ni se favorece ninguna situación, sino que se observa al objeto de estudio en su estado natural.

El tipo de diseño empleado en esta investigación es el no experimental, el cual se define como “investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables” (Hernández y cols.; 2008: 205).

Kerlinger y Lee lo definen como aquel en el cual “no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos” (citados por Hernández y cols.; 2008: 205).

Se puede resumir que la investigación no experimental es aquella en la que no se modifica o altera el contexto o situación del objeto de estudio, por lo que se estudia en su ambiente natural o sin provocar o emplear estímulos para que se dé una determinada conducta o reacción.

A continuación se presentan algunas características de dicho tipo de diseño, presentadas por Hernández y cols. (2008):

1. No se manipula las variables, el contexto y la situación.
2. Se estudia en su ambiente natural.
3. No se prepara el ambiente para estudiar el objeto.
4. Es sistemática y empírica.
5. No se construyen situaciones, sino que se observan situaciones ya existentes.
6. No se manipula o se tiene control sobre las variables.

4.1.3 Extensión transversal.

Los estudios de la investigación trasversal, también llamado transeccional, recolectan datos en un momento específico (Hernández y cols.; 2008).

Su propósito es “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández y cols.; 2008: 208). Para el presente caso, se retomó la investigación de este tipo de extensión, ya que la información que se recolectó fue en un momento único.

Esta investigación puede abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores, así como también diferentes comunidades, situaciones o eventos. De acuerdo con Hernández y cols. (2008) los diseños transeccionales se dividen en tres tipos: exploratorios, descriptivos y correccionales/causales.

4.1.4 Alcance exploratorio

De los alcances existentes en la investigación cuantitativa, para la presente investigación se retomará el exploratorio, sobre el cual, Hernández y cols. aseveran: “se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen dudas o no se ha abordado antes” (Hernández y cols.; 2008: 100).

Los estudios exploratorios permiten recabar nueva información sobre algún fenómeno poco estudiado. Namakforoosh (1989), expone que esta investigación también es útil para incrementar el grado de conocimientos del investigador con respecto al problema estudiado. Este autor expone que el objetivo principal de la misma, consiste en captar una perspectiva general del problema.

Los estudios exploratorios pueden servir para los siguientes propósitos:

- “Para formular problemas para estudios más precisos o para el desarrollo de hipótesis,
- Para establecer prioridades para futuras investigaciones,
- Recopilar información acerca de un problema que luego se dedica a un estudio especializado y particular,
- Aumentar el conocimiento respecto al problema o
- Aclarar conceptos” (Namakforoosh; 1989: 92).

En general, el estudio exploratorio puede emplearse para cualquier problema que no haya sido estudiado o se sepa poco, por lo tanto, puede servir de antecedente para futuras investigaciones con un grado de profundidad mayor.

4.1.5 Técnicas e instrumentos de recopilación de datos.

Las técnicas son pautas de acción que sirven para recabar información específica de dicha población a la que se va a investigar. Las más recomendables para la recopilación de datos son la entrevista, el diseño y la elaboración de pruebas, ya sean estandarizadas o hechas por el propio investigador.

Existen diferentes tipos de pruebas no estandarizadas, sin embargo, la más idónea para este estudio es la escala de actitudes tipo Likert, la cual se define como un “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (Hernández y cols.; 2008: 341).

Este instrumento presenta los siguientes beneficios:

- Es una escala aditiva con un nivel ordinal.
- Es cuantificable, lo que permite codificar los resultados de forma rápida.
- Los ítems son afirmaciones sencillas y específicas.
- Las afirmaciones pueden tener dirección: favorable o positiva y desfavorable o negativa.
- La escala que se emplea abarca de 3 a 7 indicadores.

- Es rápida y sencilla.
- No es muy costosa.

Fue por ello, que se seleccionó este instrumento, ya que permite recabar información de un momento en específico y en cualquier tipo de población que esté relacionado con el problema que se estudia.

4.2 Descripción de la población.

Para definir que es la población es necesario conceptualizar los agentes o actores que se involucran en el fenómeno estudiado.

Para esta investigación no se realizó un proceso de muestreo, en función de que se empleará como estudio a la población, la cual se define a continuación: “es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno” (Bisquerra; 1989: 81).

Al hablarse de unidad de análisis, es necesario mencionar que se hace referencia a las personas, objetos o fenómenos que se van a estudiar. “La población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández y cols.; 2008: 239). Se tiene que tomar en cuenta las características de la población estudiada, entre las cuales destaca el entorno, tiempo, edad y nivel socioeconómico.

La población seleccionada son los alumnos y profesores de la Escuela de Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Don Vasco de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre.

Una de las características de la población estudiantil es la edad promedio, la cual oscila entre los 18 y 25 años. Los sujetos poseen un nivel socioeconómico de medio a medio alto.

La cantidad de alumnos a los que se les aplicó la escala tipo Likert es de 70, distribuidos de la siguiente manera: en segundo semestre hay 17, en cuarto, 19, en sexto, 16 y en octavo, 18.

La edad de la población de los profesores fluctúa entre 30 y los 48 años de edad. Estos poseen un nivel socioeconómico entre medio y medio alto.

La cantidad de profesores a los que se les aplicó la escala tipo Likert es de quince, cuyas profesiones son: diseñadores gráficos e industriales, pedagogos, administradores, ingenieros, comunicólogos y técnicos en sistemas. Si bien la planta docente está integrada por veintiún catedráticos, por cuestiones de disponibilidad de tiempo, seis de ellos no fungieron como sujetos de estudio.

4.3 Desarrollo de la investigación.

La investigación dio inicio cuando al investigador le surgió una duda con respecto al proceso de evaluación docente que se lleva cabo en la Universidad Don Vasco, específicamente en la escuela de Diseño y Comunicación Visual.

Posteriormente, esa duda se presentó bajo un planteamiento en forma de pregunta de investigación. Con base en ella, se buscaron antecedentes con la finalidad de conocer más sobre el tema y saber si hay otras investigaciones sobre este problema.

Se plantearon objetivos sobre el tema, los cuales respondieran a la pregunta de investigación, a la vez, fue necesario presentar una justificación sobre el por qué se determinó ese problema, el cual se resume en parte a la incertidumbre y cuestionamientos de los propios alumnos de la Carrera de Diseño; por otro lado, el autor del presente estudio estuvo relacionado con ese proceso.

Fue necesario recabar la mayor información posible para seleccionar aquella que fuese acorde con la cuestión presente. Esta información se expondría en tres capítulos teóricos y uno metodológico.

El primer apartado corresponde al de las actitudes, el segundo a la evaluación docente y el tercero llamado de contexto, que trata sobre los actores principales

involucrados en el proceso de evaluación, es decir, el docente y el alumno universitario. Dichos capítulos fueron revisados y pulidos por los instructores y asesores del investigador.

Una vez aceptada la parte teórica de la investigación, se procedió a la realización del capítulo cuatro, el cual responde a la metodología empleada para dicho proyecto.

En este apartado se plasma la descripción metodológica, es decir, el enfoque de la investigación, el tipo de diseño, su extensión, alcance, el tipo de técnicas e instrumentos de recolección de datos para cada una de las variables, así como sus características y ponderando sus ventajas.

También se presenta la población la cuál es sujeto de estudio, señalando sus particularidades como: sexo, edad y nivel socioeconómico, tanto de los profesores como las de los alumnos.

Otra parte la compone el desarrollo de la investigación, la cual consiste en la aplicación de los instrumentos y la medición de las actitudes de los actores, posteriormente la codificación de resultados y su análisis e interpretación.

A continuación se presentará la delineación del proceso de investigación, en la que se explicará el proceso de aplicación de los instrumentos para la recolección de datos.

Primeramente, el investigador, en conjunto con otros profesionales en la materia, diseñó una escala actitudinal, la cual le permitiría recabar y resolver la duda con respecto al cuestionamiento planteado anteriormente.

Se determinó que lo más recomendable para esta investigación era una escala de actitud tipo Likert. Por lo que, meticulosamente crearon dos instrumentos, uno para los docentes y otro para los alumnos, ya que aunque se presenta un mismo problema, ambos grupos poseen características y visiones diferentes sobre el proceso y no es recomendable excluir la opinión de ninguno. Además, presenta un grado de confiabilidad mayor, al tomar ambas posturas.

La escala para los alumnos consta de 39 reactivos, los cuales para su realización se determinaron tres áreas principalmente: cognitiva, conductual (habilidades y destrezas) y de valores. En dicha escala se mostraron 22 reactivos positivos y 17 negativos, con la finalidad de dar mayor variedad a las respuestas de los alumnos.

La escala empleada para los docentes posee 49 reactivos; para establecerlos se tomaron en cuenta tres áreas: cognitiva, conductual (habilidades y destrezas) y la de valores. Estas áreas corresponden al instrumento empleado para la evaluación docente que se lleva a cabo habitualmente en la Escuela de Diseño y en general, en la Universidad Don Vasco. El instrumento consta de 24 reactivos positivos y 25

negativos y para ambas escalas se emplearon cinco indicadores conductuales: muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Para su aplicación fue necesario solicitar un permiso, el cual se hizo de manera verbal con el director de la carrera, debido a que hay cierta afinidad con el investigador debido al trabajo que éste desempeñó en la misma.

El instrumento para los alumnos se aplicó a una población de 70 elementos de la carrera de diseño distribuidos en cuatro grupos, lo cuales corresponden a 2º, 4º, 6º y 8º semestre.

No se presentó problema alguno, ya que tanto profesores como alumnos respondieron la prueba con calma y de manera satisfactoria para el investigador, la cual se contestó durante la clase de cada educador. El tiempo promedio para contestar la prueba fue de 20 a 30 minutos para cada grupo.

Después de aplicar la escala, se procedió a la obtención de puntajes de cada una de los actores; para esto fue necesario el vaciado y la codificación de datos en una hoja electrónica de cálculo en el programa de Microsoft Excel, con la finalidad de realizar un análisis estadístico, en donde unas vez sumados los puntajes, se convirtieron en percentiles y se aplicaron medidas de tendencia central. A partir de esto se procede a realizar un análisis e interpretación de los datos codificados para realizar las unidades de análisis y posteriormente, las conclusiones respectivas.

4.4 Análisis e interpretación de resultados

Enseguida se describirán los resultados encontrados mediante los instrumentos descritos. Para ello se revisarán por separado las actitudes de los alumnos y de los maestros.

4.4.1 Medición de actitudes de los alumnos con respecto a la evaluación docente.

La actitud es una “reacción evaluativa, favorable o desfavorable, hacia algo o alguien, que se manifiesta en las propias creencias, sentimientos o en la intención del comportamiento” (Myers; 2005: 136).

El sujeto debe estar relacionado con el objeto, hecho o situación para que se pueda generar una opinión y/o actuar de determinada manera ante una situación.

4.4.1.1 Aspecto cognitivo.

Para Rodrigues (2004) las creencias, el conocimiento y la manera de percibir algo, son los elementos que forman el componente cognitivo de la actitud. Todo sujeto debe desarrollar la capacidad de discernir. Esto le va a permitir tomar cierta actitud o postura de lo que le conviene o no, ante una determinada situación.

En la escala aplicada en la escuela de Diseño y Comunicación Visual comprende los reactivos del 1 al 13, los cuales indican los aspectos cognitivos que deben poseer los profesores en su formación y además son tomadas en cuenta en la evaluación. Los resultados se presentan a continuación:

En el reactivo 1, el 44% estuvo de acuerdo que la evaluación docente mejora el desempeño de los profesores.

En los reactivos 2 y 6, el 41% y 49% de los estudiantes, respectivamente, mostró una actitud indecisa con respecto a que este proceso permite que los docentes se actualicen y se preparen profesionalmente.

En los reactivos 3 y 8, el 43% y 40%, respectivamente, estuvo de acuerdo que la evaluación mejora la calidad del docente para favorecer el aprendizaje en los alumnos y a su vez eleva la calidad de la educación.

En los reactivos 4 y 5 con porcentajes respectivos del 41 y 64%, los alumnos indicaron que están de acuerdo o muy de acuerdo que al evaluar a sus maestros sólo toman en cuenta su desempeño y el dominio que éstos muestran de los contenidos.

En los reactivos 7, 11, y 12 con porcentajes correspondientes del 47%, 53% y 44%, están de acuerdo y muy de acuerdo que un profesor es evaluado positivamente

cuando sabe expresarse de manera adecuada con sus alumnos, cuando resuelve dudas y maneja dinámicas didácticas que ayudan a que la clase sea más amena.

En el reactivo 10, los educandos mostraron cierta disparidad en sus respuestas con respecto a que la evaluación asegura la permanencia de sus profesores en la escuela, por lo que el 24% dice estar de acuerdo, el 24% en desacuerdo y el 27%, indeciso.

En el reactivo 13, el 46% estuvo muy de acuerdo en que el proceso de evaluación permite al docente saber en qué está fallando, ya le son proporcionados los resultados que obtiene en la evaluación.

Con respecto a los resultados de esta categoría, que se refiere a la parte cognitiva de la actitud, la mayoría de los alumnos (con porcentajes de más del 45 %) mostraron una actitud positiva ante la evaluación docente.

En este apartado es tomada muy en cuenta la formación y preparación que tienen los maestros en su desempeño como profesionales en el área del diseño, ya que para ellos su formación radica en la preparación y contenidos que éstos provean.

4.4.1.2 Aspecto afectivo

El Componente afectivo es definido como “el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social; es lo único realmente característico de las actitudes sociales” (Rodrigues; 2004: 87).

Según Fishbein (citado por Rodrigues; 2004), las creencias y las conductas asociadas con una actitud son elementos por medio de los cuales se puede medir una conducta, sin embargo, hay que recalcar que la actitud está relacionada y sujeta a inferencias a partir de un hecho, aunque no sean directamente observables, sino medibles a través de la relación del hecho con el sujeto.

En los reactivos 14 y 19 plasman cierta disparidad, ya que muestran un alto grado de indiferencia y ligeramente de acuerdo en que evalúan mejor a sus maestros cuando se establece una relación afectiva. Sin embargo, en la vida real y de acuerdo con García (2000), demuestran que en la mayoría de las ocasiones los alumnos ejercen un alto grado de emociones, los cuales se reflejan al momento de evaluar a un profesor.

En el reactivo 15, los alumnos mostraron un porcentaje mayor a la casilla de indiferencia con un 43%, en donde afirman que la evaluación es sólo pérdida de tiempo.

En el reactivo 18, con porcentaje del 36%, los alumnos mostraron estar de acuerdo que al evaluar a un maestro de manera positiva, éste modifica su forma de ser con el grupo.

En el reactivo 19 los resultados son polarizados, ya que 27% dice estar de acuerdo que la relación afectiva que existe entre profesor y alumno influye en la evaluación; y por otro, 29% de ellos afirman estar en desacuerdo.

En el reactivo 31, con un porcentaje del 31% los alumnos afirman estar en desacuerdo que con la evaluación, sus maestros se pongan nerviosos y titubeen en clase.

En los reactivos 35 y 36, con porcentajes del 44% y 46%, los alumnos plasman que con la evaluación docente se sienten tomados en cuenta, además de que pueden expresar su aprobación o inconformidad de algún profesor.

Es muy notorio que, a diferencia del aspecto cognitivo, en el aspecto afectivo se tiende a tener actitudes menos positivas hacia la evaluación docente.

4.4.1.3 Aspecto conductual

El componente conductual “es aquel en el que, cuando el individuo cree o piensa una determinada cosa, siente una vivencia positiva o negativa hacia la misma, actúa de una manera determinada ante ese objeto” (González; 1981: s/p).

González (1981) afirma que toda actitud posee una inclinación o predisposición a actuar de un modo determinado, por lo que el comportamiento tiende a bidimensionarse respecto a:

- 1) Cierta búsqueda o evitación de contacto.
- 2) Cierta afectividad positiva o negativa.

Las actitudes poseen este componente activo que por medio de los conocimientos que la persona posee, permite que se incline y actúe de una determinada forma; esta manera de actuar está relacionada con la cuestión intrapersonal del sujeto y el medio social que lo rodea.

En el reactivo 20 con porcentajes de 37% y un 33% en las categorías muy de acuerdo y de acuerdo, los alumnos indican que sí descargan su coraje al momento de evaluar a algún profesor.

Con resultados iguales a los anteriores pero en el reactivo 21, los alumnos afirman ponerse de acuerdo para evaluar negativamente a un docente.

En el reactivo 22, con un porcentaje del 31%, los alumnos muestran estar de acuerdo en que infieren los problemas previos que éstos hayan tenido con algún profesor en el proceso de evaluación.

Estos resultados demuestran que los alumnos ven el proceso de evaluación como un medio o recurso, con el cual pueden plasmar su inconformidad, así como también su alto grado de visceralidad que existe cuando existe cierta discrepancia entre docente y alumno.

Es muy evidente que este tipo de alumnos emplea la evaluación como una manera de desagraviarse con un profesor cuando existen ciertos problemas, lo más llamativo es la complicidad que existe entre los mismos estudiantes para calificar a un docente (siempre y cuando sea de manera negativa).

Los resultados de los reactivos 20, 21 y 22, alertan al investigador y a los relacionados en este proceso, a tomar cartas en el asunto, ya que hace falta cultura y conciencia de los alumnos sobre la finalidad de dicho procedimiento. Evaluar para corregir, no para evidenciar.

4.4.2 Medición de actitudes de los profesores con respecto a la evaluación docente.

La actitud de una persona ante algún acontecimiento es subjetiva y personal, ya que son formas en las que el sujeto percibe esa realidad, tomando en cuenta su inteligencia, sus emociones, el contexto y sus experiencias.

En la actualidad según Hollander (2001) se han refinado técnicas para medir las actitudes, éstas se sustentan bajo un sistema de valores que dan origen a un

perfil, en el cual se presentarán las actitudes que desean evaluar en un sujeto. Esto se lleva a cabo mediante elaboración de ítems o la utilización de pruebas actitudinales.

Por lo que “las mediciones de las actitudes siempre son indirectas, asumiendo que reflejan los sentimientos evaluativos de las personas” (Perlman; 1992: 77).

Otro término que es importante resaltar es el de evaluación, a lo que Fernández (citado por Magaña; 2000: 52), dice: “se entiende por evaluación de la docencia el proceso dirigido a formular fundamentalmente juicios de valor acerca de la situación de la actividad del docente”. Cabe recalcar que toda actividad magisterial involucra cualquier función que éste desempeñe dentro de la institución.

4.4.2.1 Aspecto cognitivo.

En los reactivos 1, 2 y 6, con un 53%, los docentes dicen estar de acuerdo en que la evaluación mejora su desempeño docente, así como también les permite estar actualizados y mejora su desempeño como profesores.

En los reactivos 3 y 5, con porcentajes del 40 % los docentes están de acuerdo en que la evaluación mejora la calidad del docente y por ende el del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los reactivos 7 y 9, con porcentajes del 53 % y 43%, los docentes dicen estar de acuerdo y muy de acuerdo que son mejor evaluados cuando demuestran dominio de los temas, porque evalúan más su desempeño académico que otros aspectos como el afectivo y conductual.

En el reactivo 8, las respuestas de los profesores están polarizadas, ya que un 33% dice estar de acuerdo en que con la evaluación se detecta la forma en se expresan frente a grupo, y un 33 % está en desacuerdo.

En los reactivos 12, 13, y 14, con porcentajes del 47 % los docentes afirman estar muy de acuerdo y de acuerdo en que son mejor evaluados cuando resuelven dudas y aplican técnicas y dinámicas, lo que les asegura un puesto en la institución.

En el reactivo 16 con porcentaje del 53%, los docentes plasman que son mejor evaluados cuando demuestran tener dominio de su materia.

En el reactivo 48, con un porcentaje del 47%, los docentes aseveran estar de acuerdo que la evaluación no es sólo requisito en la institución, sino que es parte fundamental en la formación y actualización de los mismos.

Los docentes demuestran estar conscientes de que sus alumnos toman demasiado en cuenta la preparación académica que los primeros tienen, el apoyo que ofrecen al resolver dudas y el dinamismo de sus clases. Los resultados

anteriores indican que los docentes en general mantienen creencias positivas sobre la evaluación docente.

4.4.2.2 Aspecto afectivo.

En el reactivo 15, con un porcentaje del 44%, los docentes estuvieron en desacuerdo en que la evaluación les genera temor, así como también, en el reactivo 21 con porcentajes de 33% y 27%, donde están en desacuerdo y muy en desacuerdo en que al docente le crea incertidumbre al no saber cómo será evaluado.

En los reactivos 18 y 20, con porcentajes del 47%, en la categoría de muy de acuerdo, los docentes indican que les gusta que los alumnos hagan comentarios positivos de su forma de trabajo.

En los reactivos 17, 23 y 24, con porcentajes del 33 % el profesor está de acuerdo en que el relacionarse con los alumnos le permite salir mejor evaluado.

En los reactivos 28, 30 y 31, con porcentajes del 53% y 60%, los docentes afirman que el motivar a sus alumnos y preocuparse por ellos les permite salir mejor evaluados.

En el reactivo 25 con porcentaje del 47%, los docentes plasman estar de acuerdo en que sí se deprimen cuando reciben comentarios negativos cuando se efectúa la evaluación docente, sin embargo, en el reactivo 34, con un porcentaje del

47%, afirman no molestarse con sus alumnos cuando hacen comentarios negativos de su trabajo.

En el reactivo 39, con un porcentaje del 33%, los docentes afirman que los maestros que son estrictos salen mal evaluados y son valorados negativamente.

Los docentes son conscientes de que el motivar a sus alumnos, apoyarlos y preocuparse por ellos les asegura salir mejor evaluados; por otro lado, se desmotivan cuando leen que sus comentarios son negativos y por ende salen bajos en la evaluación. En función de esto, González (1991) asevera que el componente afectivo y sentimental va a ser determinado por su intensidad, su posición y valoración para actuar del sujeto. Los docentes, a pesar de obtener resultados negativos, no toman represalias con los alumnos, por el contrario. los motiva a revisar que está mal en su trabajo y trabajar en ello.

4.4.2.3 Aspecto conductual.

En el reactivo 19, con un porcentaje del 47%, en la categoría en desacuerdo los docentes afirman que no afecta la forma de ver al grupo cuando éstos leen los comentarios del instrumento de evaluación docente.

En el reactivo 33, con porcentaje del 53%, los maestros dicen no cambiar su forma de dar clase cuando son observados para la evaluación.

En el reactivo 37, con un porcentaje del 47%, el docente está de acuerdo en que la evaluación lo induce a que mejore su lenguaje y éste sea claro y conciso.

En el reactivo 40, con un porcentaje del 33%, el profesor está de acuerdo que su evaluación se ve afectada cuando tiene conflictos con el alumno.

Es necesario resaltar que el total de los profesores en el reactivo 41 con porcentajes del 47% y 53% en las categorías de en desacuerdo y muy en desacuerdo, dicen no tomar represalias con el grupo que los evalúa en un nivel bajo.

En los reactivos 42, 43, 44 y 45, con resultados del 47%, 60%, 53% y 47% respectivamente, plasman estar en desacuerdo que al ser evaluados se ponen nerviosos, titubean, muestran inseguridad o se les olvide lo que están explicado.

Con base en estos resultados se puede determinar que los docentes demuestran tener gran seguridad de ellos mismos, ya sea por su experiencia o por el grado de dominio que tengan en su materia. Además, son conscientes de la finalidad de la evaluación, ya que a pesar de que en ocasiones son evaluados con porcentajes bajos no toman represalias, ni se resarcen con el grupo, lo que demuestra en gran profesionalismo y ética por parte de ellos.

CONCLUSIONES

Para el cumplimiento de la pregunta de investigación del presente proyecto, se culminó al llevar a cabo el proceso de triangulación de los datos teóricos, con los empíricos y la interpretación de los resultados, los cuales conducen a las siguientes conclusiones.

El presente estudio cumplió con el objetivo general, ya que pretendía conocer las actitudes acerca de la evaluación docente de profesores y alumnos de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Don Vasco de Uruapan, Michoacán, en el ciclo escolar 2008 – 2009.

En relación con los objetivos particulares, el primero consiste en conceptualizar el término de actitudes, mientras que el segundo se refiere a sus componentes; ambos se cumplen en el capítulo uno. Se realizó lo mismo con los objetivos tres y cuatro, con base en el concepto y estrategias de la evaluación docente, los cuales se presentan en capítulo dos. El quinto se logró en capítulo tres, que consiste en definir el perfil y función del docente universitario con respecto a la evaluación.

Los instrumentos y técnicas empleadas para medir las actitudes de los docentes y alumnos con respecto a la evaluación, facilitaron el cumplimiento de los objetivos seis y siete.

Los resultados obtenidos del análisis de las pruebas actitudinales dan respuesta a la pregunta general de la presente investigación planteada al inicio de este estudio, la cual se define a continuación:

¿Cuáles son las actitudes que presentan tanto los alumnos como los profesores acerca de la evaluación docente que se lleva a cabo en la Licenciatura de Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Don Vasco de Uruapan, Michoacán, en el ciclo escolar 2008-2009?

Acorde con los datos estadísticos obtenidos, los alumnos y docentes consideran que la parte cognitiva es esencial y fundamental, por lo que dan un gran peso y valor a la misma, ésta a su vez permite mejorar la calidad de la educación y por ende, recae en una formación y actualización continua del profesorado.

En la parte afectiva la mayoría de los alumnos piensan que al evaluar a sus profesores se les otorga un poder que les permite erradicar a aquellos que desde su punto de vista no son aptos para enseñar. Mostraron un alto grado de visceralidad al momento de evaluar a los docentes cuando estos tienen problemas entre sí. Muestra de eso, es que en la parte conductual, los alumnos llegan a ponerse de acuerdo para evaluar de manera negativa a un profesor.

Por otra parte los docentes son conscientes de que la evaluación realizada por alumno es importante, por lo que toman muy en serio su pensar, y siempre toman los comentarios que los mismos hacen de su forma de trabajo, aun cuando son negativos, afirman que les permite crecer como personas y como profesionales en materia, por lo que no se desquitan con los alumnos cuando son evaluados negativamente.

Este proceso es sin duda uno de los más interesantes y poco estudiados en la educación, ya que no sólo se toma en cuenta la opinión de los alumnos. Además, es un sistema complejo, que requiere de varios filtros para determinar de qué herramientas o habilidades carecen los maestros y así, tomar las medidas pertinentes para erradicar o solucionar los problemas existentes.

Es necesario mencionar que los resultados no son aplicables a otros grupos de la misma institución, ni a otra escuela o población.

Cabe señalar que tanto el estudio de esta investigación como los resultados, fueron útiles para las autoridades directivas, docentes y para los sujetos de estudio que conforman la comunidad educativa de nivel licenciatura de la Universidad Don Vasco.

Además, servirá como fuente de información para futuras investigaciones similares que se deseen realizar.

BIBLIOGRAFÍA

Alcántara, José Antonio (1998)
Cómo educar las actitudes
Editorial CEAC – Aula Práctica. Vol. 5

Álvarez Méndez, J. M. (2001)
Evaluar para conocer, examinar para excluir
Editorial Morata S.L, Madrid.

Baron, R.; Byrne, D. (2005)
Psicología Social
Editorial Prentice Hall. España.

Bedolla Miranda, José Gabriel (2004)
La relación afectiva maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje significativo
Tesis. Universidad Don Vasco. Uruapan, Michoacán, México

Bisquerra, Rafael (1989)
Métodos de investigación educativa: guía práctica
Editorial CEAC, Barcelona España.

Camarena López, Aida Irene (2000)
Formación y práctica docente a nivel licenciatura. Estudio de caso de la licenciatura en arquitectura de la Universidad Don Vasco en el ciclo escolar 1999-2000
Tesis. Universidad Don Vasco. Uruapan, Michoacán, México

Chadwick, Clifton B (1991).
Evaluación formativa para el docente
Edit. Paidós Educador. Barcelona, España.

Esquivel Núñez, Silvia América; Laredo Santiago, Mirna. (2000).
Las actitudes facilitadoras en la práctica docente la carrera de Pedagogía de la Universidad Don Vasco
Tesis. Universidad Don Vasco. Uruapan, Michoacán, México

Estévez García, Jesús; Pérez García, María Jesús (2007)
Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior
Edit. ANUIES. México.

Fierro, Cecilia; Fortoul Bertha; Leavia, Rosas (1999)
Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción
Editorial Paidós Mexicana, S.A. México, D.F.

- Harré, Rom (1986)
Diccionario de psicología social y de la personalidad
Editorial Paidós. México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar (2008)
Metodología de la investigación
Edit. McGraw-Hill. México, D.F.
- Hollander, Edwin (2001)
Principios y métodos de psicología social
Ammorortu Editores. México.
- Larroyo, Francisco (1982)
Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación.
Editorial Porrúa. México.
- Loredo Enríquez, Javier (2000)
Evaluación de la práctica docente
Edit. Porrúa. México.
- Magaña Madrigal, Norma (2000).
El proceso de evaluación Docente en la Escuela de Pedagogía, ciclo escolar 1999 – 2000
Tesis. Universidad Don Vasco. Uruapan, Michoacán, México
- Myers, David G. (2005)
Psicología social
Edit. McGraw-Hill. México.
- Namakforoosh, Mohammad Naghi (1989)
Metodología de la investigación
Editorial Limusa. México.
- Néricsi, Imídeo Giuseppe. (1973)
Hacia una didáctica general dinámica.
Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- Perlman, Daniel (1992)
Psicología Social
Editorial McGraw-Hill. México.
- Rodrigues, Aroldo (2004)
Psicología social.
Edit. Trillas. México.

Summers, Gene F. (1978)
Medición de actitudes.
Editorial Trillas. México.

Tornero Díaz, Carlos (1991)
La actitud del hombre frente a la vida
Edit. Porrúa. México.

Zalapa Ríos, Héctor Raúl, (2000)
Historia y filosofía de la U.D.V.
Uruapan, Michoacán. México.

Zalapa Ríos, Héctor Raúl (2009)
Comisión para el diseño del programa de Evaluación y Formación Docente.
Uruapan, Michoacán. México.

HEMEROGRAFÍA

Ávila Val, Arturo; De La Cruz Maldonado, Sergio; Treviño Cassilly, Kenneth (2003)
Memoria XV aniversario de la escuela de diseño.

Díaz, Mario De Miguel (2003)
“Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado”
Revista de educación.

García Garduño, José María (2000)
¿Qué factores extraclase o sesgos que afectan a la evaluación docente en la
educación superior?
Revista Mexicana de Investigación Educativa.

UDV (2008)
Diseño y Comunicación Visual
Tríptico informativo.

OTRAS FUENTES

Benavides Ilizaliturri, Luis G.

“Situación actual de la educación en México”

Centro Internacional de Prospección y altos Estudios.

<http://www.cnep.org.mx/información/teorica/diagnostico.htm>

Cela, José; Sogues, Montserrat; Flores, Oscar (2005)

“Competencias profesionales de un perfil psicopedagógico en el proceso de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la docencia universitaria”.

Universidad de Lleida

Documento en formato pdf.

González, Pilar (1981)

“La educación de la creatividad”

file:///G:/INF.%20DE%20TESIS/La%20Educaci%C3%B3n%20de%20la%20Creatividad_%20Pilar%20Gonz%C3%A1lez,%201981_%20%20Las%20actitudes%20y%20sus%20cambios.htm

<http://www.wordreference.com/definicion/alumno>.

<http://www.uag.mx>

.

<http://www.alianza.sep.gob.mx>.

<http://eae.ilce.edu.mx/pdfs/e-proceso.pdf>.

<http://www.conocimientosweb.net/zip/article204.html>.

<http://www.es.shvoong.com>.

Meneses Morales, Ernesto (2009)

“Un perfil del maestro universitario”

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/revvsup/res024/txt1.htm#contenido

Popham, P. (2004)

“Fundación Instituto de Ciencias del Hombre”

www.encolombia.com

Zalapa Ríos, Héctor Raúl, (2007)

“Modelo de Formación y evaluación docente de la Universidad Don Vasco”

Uruapan, Michoacán, México

Documento inédito en formato pdf.

CUESTIONARIO INSTITUCIONAL
DE APRECIACIÓN DEL ALUMNO

El presente cuestionario tiene por objetivo identificar información de la apreciación del alumno con respecto al desempeño docente.

Instrucciones: A continuación se encuentran numerados los profesores que te dan clase. Ese mismo número se ubica en la parte superior de la columna que se encuentra a tu derecha. Debes marcar con los siguientes valores de 1(poco), 2(regular), 3(bien), 4(muy bien) a 5(excelente) para cada aspecto que aparece a tu izquierda. Al final debes anotar comentarios y/o sugerencias de manera respetuosa a cada maestro.

1. Profesor 1
2. Profesor 2
3. Profesor 3
4. Profesor 4
5. Profesor 5
6. Profesor 6
7. Profesor 7

<i>CONOCIMIENTOS</i>	1	2	3	4	5	6	7
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra dominio de los contenidos. 							
<i>HABILIDADES BÁSICAS</i>	1	2	3	4	5	6	7
<ul style="list-style-type: none"> • Explica con claridad la clase. 							
<ul style="list-style-type: none"> • Propicia un ambiente que favorece el trabajo. 							
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza estrategias de trabajo que favorecen el aprendizaje. 							
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona los contenidos de su materia con el resto de las asignaturas. 							
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza un lenguaje claro y correcto. 							
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza material que facilita el aprendizaje de los contenidos. 							
<ul style="list-style-type: none"> • La forma de evaluar permite conocer lo aprendido por el alumno. 							
<i>VALORES</i>	1	2	3	4	5	6	7
<ul style="list-style-type: none"> • Es responsable con su labor como maestro. 							
<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta valores como el respeto en su clase. 							



GUÍA DE OBSERVACIÓN

RESPONSABLE DE EVALUACIÓN

Nombre del docente a evaluar: _____

Grado: _____

Grupo: _____

El objetivo que se desea alcanzar es analizar la actividad del docente con el fin de sugerir estrategias de mejora.

Instrucciones: al final de cada oración es necesario indicarle al profesor de manera respetuosa y precisa los aspectos favorables y por mejorar de su desempeño en una clase.

<i>CONOCIMIENTOS</i>	
• ¿Dominó los contenidos de la clase?	
• ¿Se mostró informado y actualizado?	
• ¿Estableció un balance apropiado entre teoría y realidad (práctica)?	

<i>HABILIDADES BÁSICAS</i>	
• ¿El desarrollo de la clase reflejó una planeación?	
• ¿tuvo orden y congruencia en el desarrollo de la clase?	
• ¿Evaluó respondiendo a los objetivos de la clase?	
• ¿Cumplió con lo establecido en el programa?	
• ¿Utilizó técnicas de trabajo que favorecieron el aprendizaje?	

• ¿Explicó con claridad y precisión?	
• ¿Respondió de manera adecuada a las preguntas?	
• ¿Estimuló la participación del grupo?	
• ¿Propicio un ambiente favorable de trabajo?	
• ¿Utilizó material didáctico?	
• ¿Al utilizar material didáctico favoreció el aprendizaje?	

VALORES	
• ¿Fue respetuoso?	
• ¿Fue responsable en su labor como maestro?	
• ¿Fue honesto en su trato?	
• ¿Fomentó valores en su clase?	

Sugerencias/observaciones



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.
 INCORPORADA A LA UNAM, CLAVE 8727-43
 ESCUELA DE DISEÑO Y COMUNICACIÓN VISUAL

**INSTRUMENTO DE APRECIACIÓN PARA LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE DISEÑO
 Y COMUNICACIÓN ACERCA DE LA “EVALUACIÓN DOCENTE”.**

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____

El presente instrumento tiene como objetivo conocer las actitudes de los alumnos con relación a la evaluación que se realiza a los profesores de la carrera de Diseño.

Instrucciones: marca con una "X" el recuadro correspondiente a cada reactivo, el cual corresponda a tu forma de pensar. Debes tomar en cuenta ésta escala:

Muy De acuerdo **MDA** En desacuerdo **ED**
 De acuerdo **DA** Muy en desacuerdo **MED**
 Indeciso **I**

ITEMS	MDA	DA	I	ED	MED
1. La evaluación docente mejora el desempeño de mis profesores					

	MDA	DA	I	ED	MED
2. Les permite que se capaciten y actualicen.					
3. La evaluación mejora la calidad del docente para favorecer mi aprendizaje					
4. Al evaluar a mis maestros sólo tomo en cuenta su desempeño académico.					
5. Los evalúo mejor cuando muestran dominio de los contenidos.					
6. La evaluación docente permite que mis maestros se preparen profesionalmente.					
7. Tomo en cuenta la forma en que se expresan mis profesores en clase.					
8. La evaluación docente eleva la calidad de la educación.					
9. La evaluación ayuda a que mis maestros desarrollen sus competencias como docentes.					
10. Al evaluar a mis maestros de manera favorable aseguro su permanencia en la institución.					
11. Evalúo mejor a mis maestros cuando resuelven mis dudas.					
12. Cuando el docente aplica técnicas y dinámicas didácticas lo evalúo mejor.					
13. La evaluación ayuda a que mi maestro se dé cuenta de lo que le hace falta para ser un buen profesor.					
14. Evalúo mejor a mis maestros cuando me llevo bien con ellos.					
15. La evaluación es sólo pérdida de tiempo.					
16. Evalúo de manera objetiva a mis maestros.					
17. Mis profesores toman represalias cuando salen mal evaluados.					
18. Cuando evaluamos de manera positiva a mis maestros, estos cambian su forma de ser con el grupo.					
19. La relación afectiva entre alumnos-profesor influye en la manera en que lo evalúo					
20. Descargo mi coraje con algún profesor por medio de la evaluación docente.					
21. Me pongo de acuerdo con mis compañeros de grupo para evaluar negativamente a algunos de mis profesores.					

22. Al evaluar tomo en cuenta los problemas que tengo con algunos de mis maestros.					
23. Mis maestros se molestan cuando no son bien evaluados.					
24. Cuando evalúan a mis maestros cambian su forma de dar la clase.					
25. La evaluación no sirve para nada.					
26. La evaluación provoca que los maestros titubeen al momento de impartir la clase.					
27. La evaluación no se hace de manera clara.					
28. Evalúan mal a un profesor cuando éste es estricto.					
29. Como alumno me comprometo a contestar cada reactivo de la evaluación de manera justa y objetiva.					
30. No se toman en cuenta nuestros comentarios.					
31. Cuando mis maestros son evaluados en clase se ponen nerviosos.					
32. La evaluación no genera ningún cambio en mis maestros.					
33. La evaluación es sólo un requisito de la escuela.					
34. La evaluación no ayuda a que se cumplan los objetivos de la escuela.					
35. Me da gusto hacer la evaluación porque expreso lo que pienso del desempeño de mis maestros.					
36. Con la evaluación siento que soy tomado en cuenta.					
37. Con la evaluación, mis maestros cambian la manera en que se dirigen con nosotros.					
38. Antes de aplicarse la evaluación los maestros cambian su dinámica de clase.					
39. Mis profesores se muestran más accesibles cuando se lleva a cabo el proceso de evaluación en la sala cómputo.					

¡Gracias por tu participación!



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.
INCORPORADA A LA UNAM, CLAVE 8727-43
ESCUELA DE DISEÑO Y COMUNICACIÓN VISUAL

INSTRUMENTO DE APRECIACIÓN PARA LOS PROFESORES DE LA ESCUELA DE DISEÑO Y COMUNICACIÓN ACERCA DE LA “EVALUACIÓN DOCENTE”.

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____

El presente instrumento tiene como objetivo conocer las actitudes de los docentes con relación a la evaluación que se realiza a los profesores de la carrera de Diseño.

Instrucciones: marca con una "X" el recuadro correspondiente a cada reactivo, el cual corresponda a tu forma de pensar. Debes tomar en cuenta ésta escala:

Muy De acuerdo **MDA**

En desacuerdo **ED**

De acuerdo **DA**

Muy en desacuerdo **MED**

Indeciso **I**

ITEMS	MDA	DA	I	ED	MED
1. La evaluación docente mejora mi desempeño como profesor.					
2. Permite que me capacite y actualice.					
3. La evaluación mejora la calidad docente para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.					
4. Sirve para conocer mis aspectos a mejorar en la práctica educativa.					
5. Permite que me prepare profesionalmente					
6. La evaluación permite mejorar mi trabajo como profesor.					
7. La evaluación toma en cuenta sólo mi desempeño académico.					
8. Con la evaluación puedo detectar mi forma de expresarme en clase.					
9. Me evalúan mejor cuando muestro dominio de los contenidos.					
10. La evaluación eleva la calidad de la educación					
11. La evaluación me ayuda a desarrollar mis competencias docentes.					
12. El atender las dudas de mis alumnos me favorece al momento de la evaluación.					
13. Aplicar técnicas y dinámicas didácticas ayuda a que salga mejor evaluado.					
14. Salir bien evaluado asegura mi permanencia en la institución.					
15. Cuando se realiza la evaluación docente me genera miedo.					
16. Mis alumnos valoran el que muestre dominio de mi materia.					
17. Me favorece para salir mejor evaluado, el establecer una buena relación con mis alumnos.					
18. Me gusta cuando mis alumnos hacen comentarios de mi manera de trabajar.					
19. Afecta mi forma de ver al grupo, cuando leo los comentarios del instrumento de evaluación.					
20. Me siento bien cuando los comentarios de mis alumnos son positivos.					
21. Me crea incertidumbre al no saber como evaluarán mis alumnos.					
22. Los alumnos toman más en cuenta mi forma de ser que mi desempeño académico.					
23. La simpatía me permite obtener puntajes elevados cuando los alumnos me evalúan.					
24. La relación afectiva entre maestro – alumno influye en la evaluación.					
25. Me deprime cuando mis alumnos realizan comentarios negativos de mi forma de trabajo.					
26. La evaluación es sólo pérdida de tiempo.					
27. Los comentarios de los alumnos son subjetivos.					
28. Mis alumnos toman en cuenta cuando me preocupo por ellos.					
29. Los comentarios de mis alumnos, no tienen un valor objetivo de mi manera de trabajo.					
30. Ser entusiasta me permite salir mejor evaluado.					
31. En la evaluación, me ayuda el que motive a mis alumnos constantemente.					
32. La evaluación docente no sirve para nada.					
33. La evaluación cambia mi forma de dar clases cuando me observan.					
34. Cuando salgo mal evaluado me molesto con mis alumnos.					

35. La evaluación no genera ningún cambio en mí.					
36. La evaluación mide mi capacidad para resolver conflictos en el salón de clase.					
37. Provoca que me esfuerce en manejar un lenguaje más claro y conciso.					
38. La evaluación no se hace de manera clara.					
39. Los alumnos valoran negativamente a los docentes estrictos.					
40. Cuando tengo algún conflicto con mis alumnos afecta mi evaluación.					
41. Tomo represalias con el grupo que me evalúa bajo.					
42. La evaluación hace que me ponga nervioso					
43. Cuando soy evaluado comienzo a titubear.					
44. Cuando soy evaluado me hace mostrar cierta inseguridad.					
45. La evaluación hace que se me olvide lo que estoy explicando.					
46. Cuando soy evaluado me cuesta trabajo seguir mi clase.					
47. La evaluación es un sistema de control para que no bajemos en nuestro rendimiento como docentes.					
48. La evaluación es sólo un requisito.					
49. La evaluación no ayuda al cumplimiento de los objetivos de la escuela.					

¡Gracias por tu participación!