



**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**

INCORPORACIÓN NO. 8727-43 A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**ESCUELA DE PEDAGOGÍA**

**LA CONFIABILIDAD DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO**

TESIS  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
Juan Miguel Espinoza Mejía

Asesor: Lic. José de Jesús González Pérez

Uruapan, Michoacán, 27 de febrero de 2012.



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.

## ÍNDICE

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| <b>Introducción</b>                  | 1  |
| Antecedentes                         | 1  |
| Planteamiento del problema           | 6  |
| Objetivos                            | 8  |
| Preguntas de investigación           | 9  |
| Justificación                        | 9  |
| Marco de referencia.                 | 12 |
| <br>                                 |    |
| <b>Capítulo 1. Evaluación</b>        | 14 |
| 1.1 Concepto de evaluación           | 14 |
| 1.2 Tipos de evaluación              | 19 |
| 1.2.1 Evaluación diagnóstica         | 19 |
| 1.2.2 Evaluación formativa.          | 22 |
| 1.2.3 Evaluación sumativa.           | 24 |
| 1.3 Evaluación docente               | 26 |
| 1.3.1 Fines de la evaluación docente | 30 |
| 1.3.2 Evaluadores                    | 31 |
| 1.3.2.1 Alumnos                      | 31 |
| 1.3.2.2 Autoevaluación               | 32 |
| 1.3.2.3 Los compañeros maestros      | 34 |
| 1.3.2.4 Los directivos               | 34 |
| 1.3.3 Los aspectos evaluables        | 35 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Capítulo 2. Confiabilidad</b>  | 38 |
| 2.1 Concepto de confiabilidad   | 38 |
| 2.2 Factores que afectan la confiabilidad                               | 41 |
| 2.3 Coeficiente de confiabilidad  | 43 |
| 2.4 Modelos de confiabilidad  | 45 |
| <br>  |    |
| <b>Capítulo 3. El Docente</b>   | 52 |
| 3.1 Qué es un docente   | 52 |
| 3.2 Tipos de docente  | 55 |
| 3.3 Características de un buen profesor                                 | 60 |
| 3.4 La enseñanza  | 67 |
| 3.5 El aprendizaje  | 68 |
| <br>  |    |
| <b>Capítulo 4. Metodología, análisis e interpretación de resultados</b> | 71 |
| 4.1 Diseño de investigación   | 71 |
| 4.1.1 Enfoque cuantitativo  | 71 |
| 4.1.2 Diseño no experimental  | 72 |
| 4.1.3 Extensión transversal   | 73 |
| 4.1.4 Alcance descriptivo   | 73 |
| 4.1.5 Técnicas e instrumentos   | 75 |
| 4.1.5.1 Entrevista  | 75 |
| 4.1.5.2 Observación estructurada  | 76 |
| 4.1.5.3 Escala estimativa   | 77 |
| 4.2 Población y muestra.  | 77 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 4.3   | Desarrollo de la investigación. . . . .  | 79  |
| 4.4   | Análisis e interpretación de resultados. . . . .   | 84  |
| 4.4.1 | Confiabilidad en el instrumento de apreciación del alumno para el<br>proceso de evaluación docente . . . . . | 86  |
| 4.4.2 | Confiabilidad del proceso de evaluación docente desde las perspectivas<br>de los profesores . . . . .        | 88  |
| 4.4.3 | Confiabilidad del proceso de evaluación docente desde la perspectiva<br>del alumno. . . . .                  | 93  |
| 4.4.4 | Confiabilidad del proceso de aplicación de la evaluación docente . . . . .                                   | 96  |
|       | <b>Conclusiones.</b> . . . . .   | 99  |
|       | <b>Bibliografía</b> . . . . .  | 104 |
|       | <b>Otras fuentes de información</b> . . . . .  | 108 |
|       | <b>Anexos</b>  |     |

# INTRODUCCIÓN

En presente investigación se hablará de la confiabilidad de la evaluación docente, de este tema se dependen algunas variables que ayudarán a estudiarlo, las cuales son: confiabilidad y la evaluación docente.

## **Antecedentes**

De acuerdo con Debesse y Mialaret (1980), el profesor es una persona que enseña una determinada ciencia o arte, por lo que debe poseer habilidades pedagógicas para ser agente efectivo del proceso de aprendizaje. El maestro, por tanto, parte de la base de que es responsable de la enseñanza, que su dedicación es fundamental y que sus habilidades consisten en propiciar el aprendizaje sobre la materia de estudio de la mejor manera posible para el alumno.

Lafourcade (1969) expresa que la confiabilidad es la característica que indica la estabilidad, consistencia y exactitud de los resultados. También mide el grado de estabilidad en los instrumentos aplicados, las puntuaciones obtenidas y las mediciones realizadas que sirven de base para llevar a cabo una evaluación; de igual manera, se entiende como el grado en que estos elementos están relativamente libres de errores.

Según Carreño (2000), la evaluación docente es un proceso institucional para promover actitudes, destrezas y comportamientos del profesorado, que mejoren su desempeño y efectividad con el fin de satisfacer adecuadamente necesidades sociales y organizacionales.

Para que la evaluación docente surgiera, tuvo que pasar mucho tiempo, primero surgió la del aprendizaje, que durante muchos siglos fue la única forma que se sabía que el alumno estaba avanzando académicamente. Esta modalidad fue durante largo tiempo la única fuente que se utilizaba; si bien tuvo varios avances, sólo medía la memorización como el resultado de la enseñanza y producía la confusión de asociar el aprendizaje con dicha habilidad, por ello, con el paso del tiempo fue superada. Posteriormente se fue reconociendo a la educación como un proceso sistemático y por esta situación, los agentes educativos se dieron cuenta que se puede evaluar otros elementos que intervienen en ella. Así surgió la evaluación de planes y programas, que más tarde se ampliaría a evaluación curricular, que se encargaba esencialmente de los contenidos (Carreño; 2000).

En las últimas décadas se ha enfatizado sobre otro tipo de valoraciones: la de los docentes, la institucional, la de los centros educativos, entre otras. La evaluación docente en la educación superior cuenta con una historia de sólo unas pocas décadas, y a pesar de esto, está evolucionando rápidamente. Esto ha hecho que se entienda como una actividad de investigación; los resultados y los hallazgos que se hayan encontrado, serán elementos que ayudarán al desarrollo profesional del

docente, los resultados servirán para guiar y mejorar la enseñanza y como consecuencia, se reforzará la calidad del currículo de la escuela.

Hay muchas investigaciones acerca de la evaluación docente, de las cuales se mencionaran algunas: en el ámbito internacional destaca el realizado en Uruguay por Míguez y Loureiro en 1998, en la Universidad de la República de Montevideo, su tema de la indagación fue el de evaluación docente en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la Republica. En los resultados obtenidos en esta investigación se registra que es muy importante realizar la evaluación docente, ya que se ha mejorado el funcionamiento de los profesores y del currículo de la escuela, al inculcarles a los alumnos la importancia de este método ([www.rioei.org](http://www.rioei.org)).

Este tipo de evaluación es nueva en este país, una de ellas fue realizada por Luviano en 2002 en la ciudad de México, en el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico. El tema de esta investigación fue el marco conceptual y metodológico para evaluar el desempeño docente en las maestrías del CENIDET en 2002. El resultado obtenido fue un proyecto que ayudará a la reestructuración del proceso de evaluación docente y un proceso de retroalimentación de resultados hacia los profesores, los departamentos y la institución ([www.cenidet.edu.mx](http://www.cenidet.edu.mx)).

Dentro de la localidad en donde se realiza la presente investigación, se encontraron algunas investigaciones, la primera es la realizada por Guerrero (2006), en la Escuela de Derecho en la Universidad Don Vasco, con el fin de efectuar una valoración del proceso de evaluación docente.

Los resultados de esta indagación fueron que dentro del proceso en la Escuela de Derecho se presentan situaciones poco comunes, como que no cumplen con un documento que describa el perfil docente que debe considerarse los aspectos a evaluar, también se identificó que no se tiene un concepto definido de la evaluación docente.

La otra indagación fue elaborada por Vázquez durante el 2006, en la Escuela de Arquitectura de la Universidad Don Vasco. En la cual el tema principal era “Ventajas y desventajas del cuestionario de evaluación docente”. Los resultados obtenidos indican que el cuestionario utilizado de dicha institución no presenta ninguna desventaja, por lo que puede ser empleado sin inconvenientes.

La investigación hecha por Magallón en la Escuela de Arquitectura de la Universidad Don Vasco, con el tema de “El diseño y administración del instrumento de evaluación docente, durante el 2002”, arrojó como resultados que al llevar una tarea de esta naturaleza en una institución, se debe construir o considerar el perfil real del profesor que labora en esa plantel, de lo contrario, la evaluación no se contextualiza y entonces se convierte en un proceso que no evalúa características ideales, esto dificulta que el maestro obtenga una valoración positiva de su desempeño.

La última investigación que se tomará en cuenta es la elaborada por Magaña (2000), en la Escuela de Pedagogía en la Universidad Don vasco, en la cual se indagó el tema del “Proceso de evaluación docente”. Los resultados a los que se

llegó consisten en que el proceso de evaluación en la Escuela de Pedagogía presenta una ausencia de cultura sobre el tema, debido en parte al rechazo personal de algunos profesores hacia la valoración de su propio desempeño, así como la falta de conocimiento de los alumnos y docentes, principalmente sobre el proceso mismo, lo cual provoca que sólo sea una técnica más, o una práctica institucionalizada, de modo que no refleja resultados claros en el salón de clases.

## **Planteamiento del problema**

En la presente investigación se verificará la confiabilidad del sistema de evaluación docente llevado a cabo en la Escuela de Pedagogía en la Universidad Don Vasco, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Evaluar es muy importante, usualmente se habla de la gran necesidad que hay de ello. En el campo de la educación siempre ha estado presente contestar algunas interrogantes tales como: ¿sirve lo que se está haciendo?, ¿se estará trabajando adecuadamente?, ¿los alumnos realmente aprenden lo que se enseña?

La importancia de la evaluación docente se entiende como una actividad de investigación, los resultados y los hallazgos que se hayan encontrado, serán elementos que ayudarán al desarrollo profesional del docente, ya que servirán para guiar y mejorar la enseñanza y como consecuencia, se reforzará la calidad del currículo de la escuela.

Durante los pasados semestres, se ha podido observar que la evaluación docente en la Escuela de Pedagogía no se ha podido realizar de la mejor manera, por falta de tiempo, pero también se puede suponer que este proceso no es muy confiable ya que, al no sensibilizar al alumno adecuadamente a realizar la evaluación, él no sabe lo importante que es y se deja llevar por sus sentimientos, según la naturaleza de su relación con el profesor.

Otro problema es que al realizar la grabación de las clases, se puede modificar el comportamiento de los involucrados de tal forma que se pierda objetividad, y así como confiabilidad en el proceso de evaluación docente, lo que a su vez provoca que los profesores no lo tomen como algo significativo para mejorar su práctica.

De acuerdo con lo que piensan las personas involucradas en el proceso de evaluación, comentan que no es muy confiable, porque los alumnos se dejan llevar por el tipo de vínculo que tengan con el profesor: si se llevan bien, le asignan altas calificaciones aunque él no utilice las herramientas que le califiquen, mientras que si los reprobó, ellos le ponen baja calificación, como una manera de represalia.

También mencionan que en la parte de la grabación, se puede alterar el comportamiento tanto del profesor como del alumno, ya que se pueden cohibir y tener una conducta artificial en la clase y por ello, alterar su forma de comportarse, lo cual provoca que se pierda objetividad.

El problema antes expuesto conduce necesariamente a plantear la siguiente pregunta:

¿Que confiabilidad tiene la evaluación docente realizada en la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, en la ciudad de Uruapan, Michoacán?

## **Objetivos**

El estudio mostrado en este documento estuvo orientado a cubrir los objetivos que enseguida se enuncian.

### **Objetivo general**

Evaluar la confiabilidad de la evaluación docente en la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, en la ciudad de Uruapan, Michoacán.

### **Objetivos particulares**

1. Describir el concepto de evaluación.
2. Definir el concepto de la evaluación docente.
3. Exponer las características de la evaluación docente.
4. Definir el término confiabilidad, en el contexto de la medición educativa.
5. Explicar los requisitos para la confiabilidad.
6. Determinar los procedimientos necesarios para la confiabilidad.
7. Establecer el concepto de profesor.
8. Identificar las características deseables del profesor.
9. Medir el nivel de confiabilidad del instrumento de apreciación del alumno sobre el desempeño docente aplicado en la Universidad Don Vasco.
10. Describir la confiabilidad que tiene la evaluación docente desde la perspectiva del alumno y del profesor.

11. Evaluar la confiabilidad del proceso de la administración de la evaluación docente.

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Qué nivel de confiabilidad tiene el instrumento de apreciación del alumno sobre el desempeño docente aplicado en la Universidad Don Vasco?
2. ¿Cómo evalúan los alumnos y los profesores el proceso de evaluación docente realizado en la Escuela de Pedagogía?
3. ¿Qué tan confiable es el proceso de aplicación de la evaluación docente de la Escuela de Pedagogía?

### **Justificación**

En el presente trabajo de investigación, se intenta explicar el problema de la confiabilidad de la evaluación docente, porque hay varios aspectos que hacen dudar acerca de estos instrumentos o técnicas de recolección, entre los cuales se puede mencionar que no se le da una sensibilización a los alumnos de lo importante que llega a ser dicha tarea, lo que produce en el alumno que sea subjetivo, al dejarse llevar por los sentimientos o su afinidad para con el profesor.

Otro de los factores que provocan que se pierda la confiabilidad, es el de la grabación, lo que va provocando tanto en el profesor como en el discente, que se modifique su comportamiento: en el profesor produce ansiedad y realiza la clase mejor que cualquiera de las otras impartidas, mientras que en el alumno origina que se cohíba y no participe, o que tenga un comportamiento artificial, que perjudique en el resultado de la observación del profesor al controlar el salón. Esto produce que el proceso de la grabación se vuelva subjetivo y pierda confiabilidad en la presentación de los resultados.

Otra situación que produce la baja confiabilidad de los instrumentos de evaluación docente, es que no se cumpla todo el proceso que está elaborado para este método, si no se realiza de forma más completa, ya que no se habla con el jefe del grupo acerca de los maestros, de las estrategias utilizadas, por la forma que se dirige al grupo o las técnicas y estrategias que implementa en el aula.

Al realizarse esta investigación, beneficiaría principalmente al profesor, ya que le ayudaría a identificar rápidamente los errores que comete al impartir su clase, de corregirlos y plantear estrategias que le ayuden a mejorar su forma de trabajo.

Esta indagación también favorecerá a los estudiantes, ya que el profesor al saber sus errores, solucionarlos y mejorar en su clase, propiciará que el alumno tenga un mejor aprendizaje de los temas analizados.

Una de las partes que también se beneficiaría sería la escuela, porque al saber en que se aspectos cometen errores acerca de su evaluación docente, podría solucionarlos, y crear nuevas formas de realizarla y mejorar la confiabilidad de esta técnica, para aumentar el rendimiento académico se sus alumnos.

Lo que sucedería si no se realizará esta investigación, es que el proceso de evaluación docente en la universidad seguiría llevándose, pero se convertiría en una costumbre, los profesores y alumnos lo tomarían así, y no como algo que les ayude a lograr aprendizajes más significativos, de manera que con el tiempo perdería cada vez más la confiabilidad, hasta el punto que nadie la tomaría en serio.

## **Marco de referencia**

La institución donde se realizó la investigación, es la Universidad Don Vasco, que se ubica en el Entronque de la carretera a Pátzcuaro No. 1100 en Uruapan, Michoacán, al noreste de la ciudad. La universidad cuenta con siete edificios donde la Escuela de Pedagogía, que es donde se realizó la investigación, está ubicada entre los edificios cinco y seis.

Según Zalapa (1992) la escuela surgió en la década de los sesentas, dos sacerdotes entrevieron un extraordinario proyecto: crear una comunidad educativa cualitativamente diferente a las existentes y realmente innovadora en muchos aspectos: proyectaron lo que hoy en día se ha consolidado como una institución particular de estudios superiores más antigua de Michoacán y la séptima del interior del país.

El mismo autor menciona que la universidad primeramente realizó los indispensables trámites legales, el entonces Instituto Don Vasco nació con numerosas carencias materiales en una vieja casa del centro de la ciudad.

Se comenzó con dos grupos mixtos de secundaria, aunque en esos tiempos las escuelas particulares eran de un solo sexo, además de que estaban muy alejadas de las escuelas oficiales o de gobierno; estos grupos fueron integrados en su mayoría por jóvenes que no habían encontrado lugar en otras escuelas, o que fueron expulsados de ellas por indisciplina.

Las instalaciones con las que cuenta la Escuela de Pedagogía son: diez aulas para dar clases, cinco oficinas para tramites de la escuela o para los maestros, una dirección, un departamento de administración y otro de control escolar donde se encuentran las secretarías, cuenta con cuatro salones de usos múltiples, un salón de dinámicas, otro de video y de grabación de voz, un auditorio, una ludoteca, una biblioteca, dos cafeterías, una capilla, y tiene tres canchas de basquetbol, además de cuatro estacionamientos; en el área de Pedagogía faltan baños y los alumnos deben acudir a los de Derecho.

En la institución estudian 79 alumnos, la mayoría tiene un nivel socioeconómico medio; hay 20 profesores, de los cuales la mayoría son pedagogos, hay entre ellos dos administradores y cuatro psicólogos; en otros servicios, se cuenta con dos personas encargadas de la intendencia de la escuela, seis coordinadores y dos vigilantes que rondan la escuela, además de la prefecta.

La misión de la escuela consiste en ser una institución de educación formadora de personas que con una inquebrantable robustez de espíritu: forjadora de jóvenes responsables, generosos, críticos y creativos; conscientes de su trascendencia en cuanto a su origen y destino y reconstructores de la sociedad desde una amplia y mejor perspectiva.

Las prioridades de esta Universidad se pueden enunciar en el lema que utiliza: “Integración y Superación” aspiraciones que de manera específica posee la institución.

# **CAPÍTULO 1**

## **EVALUACIÓN**

En el presente capítulo de la investigación se hablará acerca de lo que es la evaluación y de sus tipos; se hará énfasis en la evaluación docente y sus características.

### **1.1 Concepto de la evaluación**

Según Rueda y Díaz-Barriga (2002) la evaluación docente es la valoración de aspectos educativos, el enjuiciamiento sistemático de la valía y mérito de un objeto, es informar de lo positivo y negativo del objetivo planteado para evaluar. Es un proceso que no puede ser un hecho aislado, sino que debe formar parte de un proyecto integral que tenga relación con el modelo educativo y todos los procesos que dan forma a una institución educativa como son: la planificación, diseño, la operación, entre otros; en otras palabras, es parte esencial del currículo.

De acuerdo con Benedito y Sarramona (1977), la evaluación es una continua perfección de la labor educativa, de modo que corregirá los errores de los profesores al mejorar o cambiar los métodos empleados.

Las principales características que ayudan a definir dicha tarea son: que es sistemática y continua, lo cual permite que esté durante todo el proceso educativo; es

una etapa que se debe tomar desde el principio y no es algo añadido; la evaluación permite la orientación y guía de cada uno de los alumnos; debe ser comprensiva, abarcar todos los objetivos cognoscitivos, afectivos y psicológicos, así como los familiares y ambientales (Benedito y Sarramona; 1997).

Los autores antes mencionados indican que la evaluación no puede ser algo aparte, secundario, realizado al final de cada curso o de todo el proceso formativo (al modo de los exámenes tradicionales), sino que debe formar parte de cada tema, unidad de aprendizaje y actividad escolar. Debe encontrarse dentro del mismo proceso educacional, de la programación y del trabajo en cortos períodos de tiempo: quincenales o semanales.

Carreño (2000) afirma que la evaluación es la acción de juzgar, de inferir formalidades a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad valorada, o bien, atribuir o negar cualidades al objeto evaluado o finalmente, establecer valoraciones reales en relación con lo enjuiciado.

De acuerdo con la educación, este momento didáctico recae en diferentes objetos: el sistema educativo globalmente considerado, la administración escolar, el personal docente, los procedimientos de enseñanza, las instalaciones, entre otros. Con los objetos antes mencionados es factible enjuiciar, mediante diversos criterios y valoraciones: la utilidad, el rendimiento, la eficiencia, la adecuación, la flexibilidad, la orientación y muchas características más.

Según Carreño (2000) la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje significa ponderar los resultados obtenidos de la actividad que conjunta a profesores y alumnos en cuanto al logro de los objetivos de la educación. Tras esto, la evaluación se define como el conjunto de operaciones que tiene por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio.

Norman (1985) menciona que la evaluación se usa como nombre colectivo que abarca aquellos métodos para tasar que no dependen de la medición. Este uso de los dos términos distingue entre las evaluaciones como descripciones cualitativas del comportamiento del alumnado y las mediciones, que son descripciones cuantitativas. El no utilizar estos dos términos hace que los profesores elaboren falsas concepciones de cuál es el significado de la evaluación, lo que provoca que la realicen mal y no demuestren su verdadero objetivo.

El autor expresa que desde el punto de vista educacional, se define a la evaluación como un proceso sistemático para determinar hasta qué punto, los alumnos alcanzan los objetivos de la educación. Esta disquisición se divide en dos aspectos importantes: el primero implica un proceso sistemático, lo cual omite la observación no controlada o al azar de los alumnos; el segundo presupone que los objetivos educacionales deben quedar previamente identificados, el no hacerlo haría imposible juzgar el grado de adelanto.

Glazman (2003) plantea a la evaluación como un proceso destinado a valorar el logro de objetivos previamente definidos; se debe hacer hincapié en el carácter científico de la recolección de datos que permite determinar el grado en que una actividad alcanza el efecto deseado, e insistir así en la necesidad de sistematizar los procedimientos para obtener información y valorar los resultados; también asevera que es un proceso de emisión de juicios profesionales, obtenidos como consecuencias del examen de una situación o proceso.

En una evaluación es importante lograr, en primer caso, que se cumplan los objetivos; en el segundo, el efecto de una actividad, y en el tercero, es el examen de una situación o proceso (Glazman; 2003).

La misma autora refiere que la evaluación es un proceso que permite justipreciar situaciones, fenómenos, personas o programas en condiciones específicas; se basa en la obtención de datos que contribuyan a corregir problemas y a tomar decisiones.

En la evaluación educativa los procesos se ligan a problemas particulares, se centran en juicios de valor, en tanto que los objetos y problemas que se tratan atienden a las necesidades de las instituciones educativas y a los programas en su marco de desarrollo.

La evaluación se usa sobre todo para tomar decisiones y es planteada a partir de una necesidad; los datos que se obtienen sirven para establecer juicios de valor sobre utilidad, mérito, vigencia u otra dimensión de lo educativo.

Para finalizar con el concepto de evaluación, se tomará en cuenta el de Pansza (1993), quien afirma que dicho proceso debe estar centrado en la corroboración, corrección e interpretación de resultados para tomar decisiones de diferente naturaleza. Es una actividad inherente al proceso didáctico y, por lo mismo, condicionada por las circunstancias y características, tanto históricas como propias del tiempo y lugar en que está inmersa dicha labor.

La evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe partir de un marco teórico conceptual y operativo que oriente todas las acciones que tengan que llevarse a cabo. Estas acciones u orientaciones presentan, de acuerdo con el concepto dado, los rasgos propios de un proceso como el siguiente:

- a) Totalizador, que integre el proceso de aprendizaje en una concepción de práctica educativa, descomponiendo sus elementos sustantivos para acercarse a su esencia.
- b) Histórico, que recupere las dimensiones sociales del acontecer grupal.
- c) Comprensivo, que no únicamente describa la situación del desarrollo grupal, sino que también aporte elementos de interpretación para la situación de docencia que priva.

- d) Transformador, que permita no sólo hacer una lectura correcta de la realidad imperante, sino que propicie la producción de conocimientos, así como operar con dicha realidad y modificarla. Es decir, plantear una revisión dialéctica entre teoría y práctica que derive de una verdadera praxis (Pansza; 1993).

## **1.2 Tipos de evaluación.**

En esta parte de la investigación se explica respecto a una forma de catalogar a la evaluación. La clasificación más actual, por las características funcionales y formales que puede adoptar, es dividiéndola en diagnóstica, formativa y sumativa

La naturaleza común de estas formas de evaluación no impide la existencia de variantes funcionales que a su vez admiten características diferentes, respecto al momento de su aplicación, el manejo de los resultados, las técnicas de exploración, entre otros elementos.

### **1.2.1 Evaluación diagnóstica**

De acuerdo con Carreño (2000), este tipo de evaluación es para cuando se designa aquella forma mediante la cual se juzga de antemano lo que ocurrirá durante el hecho educativo o después de él.

El mismo autor menciona el propósito de este método, que es tomar las decisiones pertinentes para hacer el hecho educativo más viable o eficaz, lograr evitar formulas y caminos. La función que le da es identificar la realidad particular de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con el contexto pretendido en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda.

Carreño (2000) también ubica el momento de la evaluación al inicio del hecho educativo, sea éste todo un plan de estudios, un curso o una porción del mismo. Los instrumentos que son preferibles son básicamente pruebas objetivas estructuradas, donde se explora o se reconoce la situación real de los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El autor anterior maneja los resultados como una adecuación de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, en esa tarea se toman las decisiones convenientes para hacer factible o más eficaz el contexto educativo, al tener en cuenta las condiciones iniciales del alumnado. La información derivada es valiosa para quien administra y plantea los cursos, por lo que no es indispensable hacerla llegar al estudiante.

“La evaluación diagnóstica se realiza antes del iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje para verificar si los alumnos están preparados para realizar el hecho educativo (esto puede realizarse al inicio de un tema o unidad; también puede ser útil antes de ejecutar una actividad). Presupone ciertos conocimientos o habilidades de los alumnos” (López; 2008: 112).

Según el autor anterior, la evaluación diagnóstica es útil para los siguientes aspectos:

1. Detecta las carencias del grupo y la necesidad de desarrollar programas correctivos, señala prerrequisitos, efectúa un repaso previo y unifica conceptos.
2. Descubre algún objetivo que haya logrado uno o varios alumnos para avanzar y profundizar más, con objeto de no perder tiempo, ni aburrir con repeticiones de temas ya vistos por los estudiantes.
3. Revela los campos de mayor preparación o interés en un grupo con el fin de que pueda obtenerse mayor provecho de ellos.
4. Detecta puntos confusos para solucionarlos o para impedir aislamiento en el aprendizaje.

Chadwick y Rivera (1991) comentan que para que el docente pueda planificar efectivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que conozca lo mejor posible a cada uno de los alumnos que componen el grupo. El propósito básico es obtener información acerca del estado de la persona, proceso, programa o componente, para poder saber en qué situación está. Indica también que este método cumple dos finalidades: la de proporcionar los antecedentes necesarios para que cada alumno comience el proceso de enseñanza – aprendizaje (PEA), para que pueda iniciar con éxito sus experiencias educativas, y para identificar las causas de las deficiencias reiteradas en el logro de una o más enseñanzas.

### **1.2.2 Evaluación formativa**

Glazman (2003) habla de que la evaluación formativa se refiere a la apreciación de un proceso, en el que se hace hincapié sobre el desarrollo y se consigna sobre la marcha; se hace un juicio de los componentes, interrelaciones y procedimientos a fin de explicarlos con profundidad. Esta forma de valorar permite correcciones a lo largo del proceso de acuerdo con su desarrollo, para considerar medidas que admitan mejorar las condiciones de lo que se haya evaluado. Puede tomar elementos técnicos de indagación en la tarea y la investigación participativa, así como desarrollarse en el salón de clase.

La evaluación formativa se establece mediante un conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante las cuales se juzga y se controla el avance mismo del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza. Su propósito es tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van a presentar conforme se avanza en el contexto educativo: “pasar a los siguientes objetivos, repasar, continuar con un procedimiento de enseñanza y sustituirlo, etc.” (Carreño; 2000: 40).

El autor antes citado afirma que las funciones que tiene este método de apreciación abarcan el dosificar y regular adecuadamente el ritmo de aprendizaje, retroalimentarlo con información desprendida de los exámenes, enfatizar la importancia de los contenidos valiosos, dirigir el aprendizaje sobre las vías de procedimiento que demuestran mayor eficiencia, informar a cada estudiante acerca

de su particular nivel de logro, determinar la naturaleza y modalidades de los subsiguientes pasos.

Los instrumentos preferibles que recomienda el autor anterior son: las pruebas informales, exámenes prácticos, observación y registro del desempeño, interrogatorios, entre otros. El manejo de los resultados es condicionado por las características del rendimiento constatado, que dará la pauta para seleccionar alternativas inmediatas de acción. Esta información es valiosa tanto para el profesor como para el alumno, quien debe conocer no sólo la calificación de sus resultados, sino también el porqué de ésta, sus aciertos, que redundarán en motivación y reafirmación, así como sus errores, que serán la referencia para la corrección y el repaso (Carreño; 2000).

Según López (2008) la evaluación formativa es la actividad que busca localizar las áreas de desarrollo del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje. No pretende calificar al individuo, sino revelar sus aciertos, sus puntos débiles o sus errores para que él los corrija. Además, muestra al profesor cual es la situación del grupo y de cada estudiante para que pueda decidir si debe reforzar, arreglar o simplemente seguir adelante. Algunas características de este proceso de apreciación son:

Debe durar poco tiempo, destacar lo que se ha dominado y lo que aún no, así como incluir todos los aspectos del tema; no sólo se deben identificar los puntos

débiles del alumno, sino que también es necesario que se indique cómo se corregirán. No requiere del registro de conductas de los alumnos.

De acuerdo con Chadwick y Rivera (1991), cuando se han analizado los problemas y el personal de la escuela entra la etapa de diseño, desarrollo y ejecución de una solución, se necesitan diferentes formas de información. Es importante tener un flujo constante de datos acerca del progreso, para lograr así la solución del problema.

“El propósito es formar a la persona, el proceso, los materiales o los programas, de una manera tal, que los lleve a un buen funcionamiento y a alcanzar en forma exitosa los objetivos de instrucción. La expresión que ha llegado a asociarse con esta forma de evaluación es evaluación formativa, debido al énfasis sobre el desarrollo o formación de la entidad con que se evalúa” (Chadwick y Rivera; 1991: 45).

### **1.2.3 Evaluación sumativa**

Glazman (2003) asigna el concepto de evaluación sumativa a los resultados finales (de un cambio curricular, de cierta organización) y puede enfocarse a la aplicación total de un proyecto. Tiene el riesgo de que evada muchos aspectos, condiciones y cursos de los procesos que podrían explicar los logros alcanzados.

Según Carreño (2000) se habla de la evaluación sumativa para designar la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, entre muchas actividades más. El propósito de esta clase de evaluación es tomar decisiones conducentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno, que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad correspondiente. La función que le da es la de explorar en forma equilibrada el aprendizaje en los contenidos incluidos, al localizar en los resultados el nivel de logro individual.

El autor anterior también menciona que el momento adecuado para realizar este sistema de medición es al finalizar el hecho educativo (curso completo o capítulos extensos). Los instrumentos preferibles para esto son: pruebas objetivas que incluyan muestras proporcionales de la totalidad de objetivos incorporados al hecho educativo que va a calificarse. Al manejarse los resultados, habrá conversión de puntuaciones en calificaciones que describen el nivel individual de logro, en relación con el total de objetivos pretendidos con la realidad de enseñanza. El conocimiento de esta información es importante para las autoridades administrativas y para los alumnos.

López (2008), por su parte, define a la evaluación sumativa como la acción que se realiza al término de un proceso para verificar su resultado; su finalidad es constatar si los objetivos planteados para un curso o para una unidad importante del mismo, fueron logrados; también sirve para designar la forma con la cual se mide y se juzga el aprendizaje a fin de justificarlo.

El autor antes citado aclara que la evaluación sumativa se presenta después de que el proceso enseñanza-aprendizaje ha finalizado. Indica que la diferencia entre la evaluación formativa y la sumaria es que la última no trata de encontrar las fallas y sus porqués, sino trata de medir los resultados. Las principales funciones que tiene son:

- Traducir el nivel en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos.
- Certificar qué habilidad o conocimientos posee cada alumno.
- Determinar la eficiencia de la acción docente, de las innovaciones en los métodos y de los procedimientos auxiliares.

La evaluación sumativa es también conocida como acumulativa. “Es aquella que se realiza al final de una o más unidades de enseñanza, con el propósito de determinar si el alumno ha logrado los aprendizajes establecidos en los objetivos terminales de dichas unidades y con el propósito de asignar calificaciones.” (Chadwick y Rivera; 1991: 47).

### **1.3 Evaluación docente**

De acuerdo con Loredo (2000) la evaluación docente significa un proceso en el cual se obtiene y se interpreta, de manera formal y sistemática, la información referente al enfoque de su actuación, seriedad, constancia y profesionalismo, y en

particular, cómo responde a la aplicación curricular; por consecuencia, a través de la evaluación se podrían emitir juicios de valor referentes a los productos del proceso-acción, incluso con el fin de reorientar al docente respecto a su desempeño profesional a fin de considerar la innovación y cambio según sea el caso, y de este modo, lograr mantener los aspectos que inciden en el desarrollo y adecuado desempeño de los docentes.

El mismo autor plantea que la evaluación debe realizarse con base en el estudio de las posibilidades técnicas y del modo y oportunidad de aprovecharlos del profesor, para aumentar así la factibilidad de integrarse más sólidamente a una profunda reestructuración académica, lo que permitirá considerar varios aspectos de manera simultánea, entre los que se encuentran: cómo podría ser la planeación de la obra docente, mediante la identificación de su desempeño de cara al currículo y los objetivos institucionales; cómo es su estilo docente y cognitivo, si se esfuerza para estar actualizado, si procede a evaluar de acuerdo con los objetivos y temáticas establecidas, si se apoya y utiliza las herramientas informáticas y didáctico-pedagógicas de manera adecuada en las actividades escolares específicamente programadas; cómo es su formación respecto a las temáticas que imparte, entre otros.

Loredo (2000) considera también a la evaluación docente como un conjunto de variables amplias que van más allá de la propia conducta del profesor. Hace referencia en especial a las cuestiones institucionales, extraescolares, curriculares,

entre otras, y apunta una visión sistemática a desarrollar en una determinada realidad educativa.

Según Rueda y Díaz-Barriga (2002) la evaluación docente se asocia con la valoración de aspectos educativos. Ésta es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto.

Estos autores también plantean que en este sistema de medición es necesario distinguir dos funciones críticas: control y evaluación. La primera tiene el objetivo de establecer comparaciones y se efectúa a partir de un modelo de referencia, que es siempre exterior y anterior a la operación misma; la segunda, elabora y propone una apreciación o estimación en referencia a un tiempo, sentido y significación propios y particulares de cada proceso. En los procesos de evaluación es preciso distinguir ambas funciones, ya que pueden ser complementarias, más no sustitutivas.

Rueda y Díaz-Barriga (2002) comentan que lo diverso de las aproximaciones para la evaluación de los docentes, permite establecer dos tendencias con distintos paradigmas:

- La evaluación convencional eminentemente cuantitativa que se asocia a las formas de investigación dentro del paradigma positivista, desarrollado fundamentalmente en los años setenta.

- Los nuevos paradigmas evaluativos desarrollados a partir de la década de los setenta, que incorporaron otro tipo de metodologías.

Loredo (2000) considera que la evaluación de la práctica docente debe estar encaminada a la búsqueda de un cambio, sobre todo de tipo cualitativo, así como a procesos integrales en lo que se involucre el docente, en la reflexión de su práctica, conjuntamente con la opinión de otros colegas o pares.

De acuerdo con la página electrónica [alpha.rec.uabc.mx](http://alpha.rec.uabc.mx), la evaluación de desempeño o de docencia es un sistema formal de revisión y valoración periódica del desempeño individual o de un trabajo en equipo. También se menciona que es el conjunto de mecanismos que permiten definir el grado en que las personas contribuyen al logro de los modelos requeridos para el cargo que ocupan en la organización, así como para los objetivos de la institución.

La evaluación del desempeño trata de alcanzar diversos objetivos:

1. Permitir condiciones de medida de potencial humano en el sentido de determinar su plena aplicación. El mejoramiento de la escuela y de la enseñanza en el aula profundiza un desarrollo educativo continuo a lo largo del cual la persona puede mejorar su preferencia por evaluaciones formativas en vez de sumativas, y un fuerte vínculo con las actividades de desarrollo profesional. Si la evaluación se orienta al desarrollo o mejora, habrán de

descubrirse las dificultades personales implícitas en el desempeño de la función.

2. Permitir el tratamiento de los educadores como un recurso básico de la institución y cuya productividad puede ser desarrollada indefinidamente, dependiendo de la administración.
3. Propiciar oportunidades de crecimiento y condiciones de efectiva participación a todos los miembros de la institución, teniendo presentes por una parte los objetivos organizacionales y por la otra, los objetivos individuales. Se señala que la evaluación del desempeño es el eje del proceso de mejoramiento organizacional, por lo cual debe distinguirse por ello al momento de construirla.

### **1.3.1 Fines de la evaluación docente**

De acuerdo con Gutiérrez (2001) son tres perspectivas en las que es posible captar los fines: la del profesor, la del director y la de la institución educativa. Cada una se expone enseguida con mayor detalle.

- a) Punto de vista de los profesores: se puede establecer una gran ventaja, la cual consiste en que su propia evaluación le va ofrecer una perspectiva mediante la cual reflexiona más adecuadamente acerca de los progresos humanos y académicos que haya logrado durante en su labor como profesor. Por esto obtendrá una amplia satisfacción con respecto a todo lo logrado, y podrá mejorar su práctica educativa el próximo periodo.

- b) Punto de vista del director: podrá traer tres ventajas, la primera es que el administrador podrá estimular el trabajo del profesor; la segunda consiste en que se logrará promover a los maestros conforme a los reglamentos de la institución, y por último, el rector podrá orientar y sugerir al profesor algún aspecto que merecería especial atención en su labor.
- c) Punto de vista de la institución: la evaluación del cuerpo docente es uno de los más importantes elementos que pueden integrar una apreciación acerca de su labor en el campo educativo.

### **1.3.2 Evaluadores**

Existen ciertas fuentes de información que pueden servir para realizar y completar la evaluación docente: los alumnos, el propio profesor, los compañeros maestros y los directivos. Cada una de ellas se examina a continuación.

#### **1.3.2.1 Los alumnos**

Según Loredo (2000) los alumnos han sido una fuente de información muy utilizada y considerada tradicionalmente como importante; debido a que el enfoque de esta evaluación se basa en la relevancia de los productos como criterios de referencia, los discentes se convierten en la más importante, o al menos en una de las principales fuentes de información.

Gutiérrez (2001) argumenta que el juicio de los alumnos con respecto a la labor de su maestro muestra el efecto que de hecho se ha producido entre ellos. Algunas de las opiniones de los discentes pueden ser consideradas subjetivas; sin embargo, sería conveniente conocer y analizar esa impresión cuando se reproduce en un gran número de estudiantes, porque cuando se presenta en uno solo, queda atenuada por el resto de las respuestas.

El mismo autor menciona que se trata, en un último término, de una retroalimentación al profesor. Su comunicación a los estudiantes ha producido determinados efectos en el ánimo de ellos, y éstos, por muy subjetivos que puedan parecer, es conveniente que sean conocidos por el docente, precisamente como un elemento que completa el ciclo de su comunicación a los estudiantes. Negarse a esta posibilidad de retroalimentación sería como rehusarse a superar errores o a producir mejoras en la práctica docente propia.

#### **1.3.2.2 Autoevaluación**

Loredo (2000) expresa que los profesores tienen que estar conscientes de cuál es su nivel o del modo en que manejan las capacidades propias para definir objetivos, programar unidades didácticas, elaborar planes de acción en el aula, coordinar la metodología didáctica con distintos contenidos y niveles, buscar y diseñar formas apropiadas de evaluación de los distintos comportamientos, entre otras más.

Este mismo autor menciona que esta referencia presenta varias dificultades, algunas de ellas muy limitativas:

- Carencia de objetividad.
- Carencia de precisión y fiabilidad; no es una medida significativa de competencia o de ejecución.
- Los individuos tienden a verse a sí mismos como eficientes y la evaluación honrada y objetiva es difícil o casi imposible.
- La evaluación puede resultar una forma de autojustificación.
- Los profesores mediocres tienden a ser menos precisos en la autoevaluación que los superiores.

Gutiérrez (2001) afirma que la autoevaluación puede ser el mejor método, dado a que el maestro posee una perspectiva única para reflexionar sobre su enseñanza, sus relaciones con los alumnos, su preparación y adecuación del tema de los estudiantes. Él tiene más datos y puede conocer sus circunstancias mejor que nadie.

Sin embargo, la autoevaluación puede presentar algunas limitaciones. Para que sea un instrumento eficaz, se tiene que elaborar un cuestionario base, y luego confrontar las respuestas dadas con los alumnos. Las diferencias que se obtengan pueden ser muy significativas.

### **1.3.2.3 Los compañeros maestros**

Loredo (2000) asevera que los compañeros podrían completar la evaluación de los estudiantes, sobre todo en aquellos aspectos en donde la competencia del juicio de los estudiantes puede cuestionarse.

El autor antes mencionado recomienda que la evaluación se realice con un carácter formativo, pues si se enfoca en una modalidad sumativa, es una fuente potencial de conflictos que distorsionan la fiabilidad de los juicios, y en consecuencia, es muy difícil que esta fuente de información tenga validez.

### **1.3.2.4 Los directivos.**

“El papel de los directivos educativos, internos y externos al centro educativo, en la evaluación del profesorado es complejo y problemático. Los directivos pueden actuar de forma parecida a los compañeros del profesor, con observaciones y controles sistemáticos de las tareas docentes, pero en este caso resulta difícil relajar la tensión y el rechazo que se produce a todo control desde arriba”. (Loredo; 2000: 80)

Gutiérrez (2001) menciona que la evaluación docente realizada por los directivos es un procedimiento muy eficaz para lograr un conocimiento adecuado de la propia labor como maestro. Puede ser que ese diálogo no sea, en ocasiones, fácil o agradable, pero puede construir una verdadera aportación acerca de los factores

ignorados por el propio maestro. Más que evaluación del director, se puede manejar como diálogo entre el profesor y su jefe.

### **1.3.3 Los aspectos evaluables**

Gutiérrez (2001) asegura que conviene indicar cuáles son las facetas o características que deben tomarse en cuenta de modo más relevante en la evaluación de un profesor. De esta manera, éste se encuentra explícitamente advertido acerca de lo que se le va a demandar en su trabajo. También servirá esta descripción para la elaboración de un cuestionario de apreciación estudiantil. Los aspectos a evaluar son:

- a) Los objetivos de curso: consiste en revisar la conducta docente con respecto a dichos objetivos. Analizar si los ha mencionado y aclarado oportunamente a su grupo y se ha sujetado a ellos en sus explicaciones y demás conductas.
- b) El programa del curso: cuando el profesor es quien lo elabora o lo tiene en sus manos, habría que revisar si los temas se adecúan a los objetivos, al nivel de los alumnos, al tiempo disponible para desarrollar la materia y a la importancia relativa de ésta.
- c) La bibliografía del curso: dado que el profesor no puede abarcar todo en clase, es necesario que proporcione a los alumnos una lista de libros de referencia para que ellos puedan prolongar el avance y la profundización en los datos y demás elementos propios del curso. Por lo tanto, habría que verificar si el

maestro proporciona, desde el principio y durante el curso, una lista de libros accesibles.

- d) Método en clase: se tendrán que analizar las explicaciones del profesor, si son claras, adecuadas, ordenadas, con ejemplos claros, si estimula la participación activa del estudiante, si promueve el análisis, la síntesis, el pensamiento crítico, la creatividad y la aplicación práctica. Otros indicadores pueden incluir: actitud entusiasta, reforzadora, que proporciona puntos de vista personales, el estilo de compromiso, el ambiente que logra libertad, motivación, comunicación interpersonal y disciplina.
- e) Sistema de evaluación que aplica el profesor: se tendrá que revisar la oportuna programación de su sistema de valoración, la actitud evaluatoria en función a los objetivos del curso, los recursos que utiliza, la actitud objetiva en sus correcciones y los resultados emitidos.
- f) Puntualidad y asistencia: a este punto sólo hay que preguntar por la frecuencia en la asistencia y puntualidad, e insistir en la correcta utilización del tiempo en clases.
- g) Comunicación personal: se trata de la capacidad de apertura, disponibilidad, tolerancia, respeto y aceptación de los demás, factores esenciales en el terreno de la educación. El ambiente humano creado en el grupo es uno de los principales elementos que va a contribuir al aprendizaje eficaz y significativo por parte de los estudiantes. Así pues el profesor manifiesta que cuenta con disponibilidad para recibir consultas personales, que está abierto a las opiniones ajenas y que sabe respetarlas.

- h) Identificación con la institución educativa: se tomará en cuenta la participación en la solución de problemas de la institución, el espíritu comunitario, de solidaridad y cooperación, la aportación en equipo y esfuerzo en relación con el bien común, el trabajo en equipo con relación con los demás profesores, la cooperación con el director, así como el trabajo dirigido para el cumplimiento de objetivos planteados en la escuela.
- i) Currículum vitae: se pueden tomar varios elementos, el primero incluye los títulos y grados académicos; enseguida, los cursos de actualización que haya tomado, las publicaciones realizadas, tanto las referencias de libros y de revistas, los años de docencia con su correspondiente nivel académico, las conferencias, entre otros aspectos.

En este capítulo se observó y definió lo que era la evaluación y sus principales tipos, se profundizó en la evaluación docente, la cual se delimitó, se dieron sus fuentes de información, sus características principales y los elementos que intervienen para que se logre. En otro orden de ideas, en el próximo capítulo se hablará acerca de la confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados para este sistema.

## **CAPÍTULO 2**

### **CONFIABILIDAD**

En el presente título de la investigación se dará a conocer lo que es la confiabilidad, así como los factores que afectan en ella, se mencionará el coeficiente de confiabilidad y algunas formas de medir y calcular dicho atributo.

#### **2.1 Concepto de confiabilidad**

Hernández y cols. (2008) comentan que la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales. En otras palabras es el grado en que el instrumento produce resultados consistentes y coherentes.

Para Namakfoorosh (1989) una medición es confiable de acuerdo con el grado en que puede ofrecer resultados consistentes. En otras palabras, confiabilidad es el grado en el cual una medición carece de errores variables. Éstos son diferentes entre observación o entre mediciones durante cualquier momento de éstas y que varían de vez en cuando para una unidad dada de análisis al ser medida más de una vez por el mismo instrumento.

“Para que los datos obtenidos con diferentes tipos de instrumentos de medición puedan usarse en situaciones prácticas, éstos deben satisfacer ciertas

condiciones. Primero, el instrumento de medida que se usa en un caso y con un propósito dado debe realmente medir el rasgo que se intenta medir. Segundo, el instrumento debe dar medidas confiables, de manera que se obtengan los mismos resultados al volver a medir a lo largo, bajo condiciones similares del objeto en cuestión. Los datos deben ser confiables desde dos puntos de vista: deben ser significativos y reproducibles” (Magnusson; 2001: 77).

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2004), la confiabilidad se refiere a resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes tiempos y previsibles. Tal característica se considera externa cuando otros investigadores llegan a los mismos resultados en condiciones iguales, e interna cuando varios observadores concuerdan en los hallazgos al estudiar la misma realidad.

Clark-Carter (2002) asevera que por confiabilidad se entiende el grado en que el sistema de medición produciría el mismo resultado de una ocasión a otra. Hay por los menos dos tipos de este atributo:

- La primera toma la medición de un participante dos veces, un sistema de aproximación confiable producirá un resultado similar.
- Un segundo tipo de confiabilidad tiene que ver en los sistemas de medición que suponen cierta cantidad de juicio de los investigadores.

De acuerdo con Kerlinger (1988), el término confiabilidad tiene muchos sinónimos como la seguridad, consistencia, predictibilidad, exactitud. Menciona por

ejemplo que la gente confiable es aquella que posee un comportamiento consistente, seguro, predecible, lo que hará mañana y la próxima semana será consistente con lo que hace hoy y lo que realizó la semana pasada.

El autor antes mencionado expresa que es posible examinar la definición de la confiabilidad en tres enfoques:

- El primero se sintetiza en la pregunta: si se mide el mismo conjunto de objetos una y otra vez, con el mismo instrumento de medición o con uno comparable, ¿se obtendrán resultados similares o los mismos? Esta implica la definición de confiabilidad en términos de la estabilidad, de la seguridad y de la predictibilidad.
- En el segundo enfoque se resume con la pregunta: ¿son las dimensiones obtenidas por un instrumento de cálculo, las medidas verdaderas de la propiedad contada? Ésta es una definición de exactitud. Comparada con el primer concepto, está más alejada del sentido común y de la intuición, pero también es más fundamental.
- El tercer enfoque habla de la cantidad de error de medición existente en un instrumento. Se toma en cuenta que hay dos tipos de varianza; la primera es la sistémica, se inclina hacia una dirección, todos los puntajes tienden a ser positivos o negativos, o todos tienden a ser altos o bajos; en este caso el error es constante o sesgado. La varianza aleatoria o de error es autocompensante: los reactivos tienden a ser

de una forma y después de otra. En otras palabras, la confiabilidad puede definirse como la ausencia relativa de errores de medición en un instrumento.

## **2.2. Factores que afectan la confiabilidad**

De acuerdo con Hernández y cols. (2008), existen diferentes factores que llegan a perturbar la confiabilidad de los instrumentos de medición. Algunos introducen errores en la medición, de los que mencionan los autores, son:

- Improvisación: algunos de los profesores piden a los alumnos que elaboren instrumentos de medición de un día para el otro, o bien, de una semana para la otra, lo cual habla del poco o nulo conocimiento del proceso de elaboración de instrumentos de medición. Esta improvisación genera casi siempre instrumentos poco valiosos o confiables, lo cual no debe existir en la investigación.
- Otro factor es cuando se utilizan instrumentos realizados en el extranjero, y que no son validados para el contexto, cultura y tiempo; o cuando el instrumento fue validado en ese contexto, pero fue realizado hace tiempo, y esto lo hace anticuado porque las culturas, los grupos y las personas cambian.
- El siguiente factor es cuando en ocasiones el instrumento resulta inadecuado para las personas a quienes es aplicado: no es empático.

Esto ocurre cuando el lenguaje es elevado para los participantes, no toman en cuenta las diferencias de genero, de edad, conocimientos, memoria, nivel ocupacional y educativo, motivación para contestar, capacidades de conceptualización, entro otras diferencias que afectan a la confiabilidad del instrumento.

- El cuarto factor agrupa diversas cuestiones que están relacionadas con los estilos personales de los sujetos participantes tales como: la deseabilidad social (tratar de dar buen impresión por las respuestas), tendencia a afirmar con respecto a todo lo que se le pregunta, dar respuestas inusuales o contestar siempre negativamente.
- El quinto factor es el que se debe a las condiciones que se sufren cuando se aplica el instrumento, como son: el ruido, la iluminación, el frío, un instrumento largo y tedioso, o el tiempo en que se responde el instrumento.
- Otro factor es la falta de estandarización, es cuando las instrucciones no son las mismas para todos los participantes, que el orden de las preguntas sea distinto, que los instrumentos de observación no sean equivalentes.
- Un factor que es muy importante es la objetividad del instrumento, el cual se define como el grado en que el documento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan.

Para Coolican (2005) la confiabilidad tiene que ver con la consistencia de una medición, ya sea a lo largo de diferentes aplicaciones de prueba (externa) o dentro de sí misma (interna). Este autor menciona estos dos factores:

- Confiabilidad externa – estabilidad a lo largo del tiempo: cualquier medida, en especial la que se acaba de inventar, debe ser analizada en cuanto a la estabilidad de sus resultados en diversas ocasiones. Un instrumento de medición confiable es aquel que de manera consistente produce la misma lectura para la misma cantidad.
- Confiabilidad interna – consistencia interna de la prueba: las investigaciones psicológicas se pueden analizar en cuanto a su consistencia interna, lo que significa que la prueba es consistente consigo misma. En general, una elevada consistencia interna implica que los examinados contestan reactivos relacionados de maneras similares. Cuando esta consistencia es baja, entonces la prueba debe estar midiendo más de una sola variable.

### **2.3 Coeficiente de confiabilidad**

Brown (1980) menciona que la mayoría de los índices de seguridad expresan como coeficientes de correspondencia y, por ende, se denominan coeficientes de confiabilidad. Estos factores no son más que la correlación entre dos conjuntos de calificaciones, obtenidos de una misma muestra de personas y que se utiliza como índice de consistencia en la medición.

El mismo autor afirma que después de estudiar las causas potenciales de inconsistencias en las calificaciones de las pruebas y los métodos para la estimación de la confiabilidad, se debe enfrentar a dos preguntas relacionadas: ¿Cómo se interpreta un coeficiente de confiabilidad? ¿Cuál es el nivel aceptable de confiabilidad? Al tratar de responder estas preguntas, se tienen que tomar en cuenta tres consideraciones:

- En primer lugar, la confiabilidad de una prueba estimada como una técnica, en una situación y como una muestra específica, no será la misma que la estimación obtenida con una técnica diferente, en una situación distinta o con una muestra desigual. Así pues, se debe interpretar siempre un coeficiente de confiabilidad específico, no hacer afirmaciones sobre la seguridad de la prueba.
- La segunda, es cuando un coeficiente de confiabilidad es sólo una estimación de magnitud de la inconsistencia en las calificaciones de la prueba, no indica, excepto de una manera indirecta, las causas de esa maleabilidad.
- Por último, la confiabilidad no es el todo ni el fin de la medición psicológica, no es un término en sí mismo, sino una etapa en el camino hacia una meta. O sea, que, a menos que los resultados de la prueba sean consistentes, no se podrán relacionar con otras variables con algún grado de confianza.

#### **2.4. Modelos de confiabilidad.**

Existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad. La mayoría de estos números pueden oscilar entre el cero y uno, donde un factor de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de ella. Cuanto más se acerque el índice a la calificación mínima antes mencionada, mayor error habrá en la medición. De acuerdo con Hernández y cols. (2008) los procedimientos más utilizados para determinar la confiabilidad mediante un coeficiente son:

- **Medida de estabilidad:** en este procedimiento, un mismo instrumento de medición se aplica dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto periodo. Si la correlación entre los resultados de las diferentes aplicaciones es altamente positiva, el instrumento se considera confiable. Se trata de una especie de diseño de panel. El periodo es a tomar en cuenta, si es largo y la variable susceptible al cambio, esto suele confundir la interpretación del coeficiente de confiabilidad obtenido por este procedimiento; si el periodo es corto, las personas pueden recordar cómo respondieron en la primera aplicación del instrumento, para aparecer como más consistentes de lo que en realidad son.

- Método de formas alternativas o paralelas: en este procedimiento no se administra el mismo instrumento de medición, sino dos o más versiones equivalentes de éste. Las versiones son similares en contenido, instrucciones, duración y otras características. las versiones (casi siempre dos) se administran a un mismo grupo de personas simultáneamente o dentro de un periodo relativamente corto. El instrumento es confiable si la correlación entre los resultados de ambas administraciones es significativamente positiva. Los patrones de respuesta deben variar poco entre las aplicaciones.
- Método de mitades partidas: los procedimientos anteriores requieren por lo menos dos administraciones de la medición en el mismo grupo de individuos. En cambio, con este procedimiento se necesita sólo una aplicación en la medición; específicamente, el conjunto total de los ítems o reactivos se divide en dos mitades equivalentes, luego se aplican y se comparan las puntuaciones o los resultados de ambas. Si el instrumento es confiable, las puntuaciones de las dos mitades deben estar muy correlacionadas. Un individuo con baja puntuación en una mitad tenderá a mostrar también una baja calificación en la otra parte.
- Medidas de consistencia interna: estos son coeficientes que estiman la confiabilidad: a) el alfa de Cronbach (desarrollado por J.L. Cronbach) y b) los coeficientes KR-20 y KR-21 de Kuder y Richardson. El método de cálculo de ambos casos requiere una sola administración del instrumento de medición. Su ventaja reside en que no es necesario

dividir en dos mitades a los ítems del instrumento, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente.

De acuerdo con Kaplan (2006), una puntuación observada puede diferir de una verdadera por muchas razones. Puede haber factores ambientales como ruido fuerte en el escenario mientras se esta administrando la prueba, la sala puede estar muy fría o muy caliente. Algunas personas que presentan la prueba estar resfriadas o sentirse deprimidas. Incluso los reactivos de la prueba podrían no ser representativos del dominio.

Por lo general, la confiabilidad de una prueba se estima en una de tres formas: en el método test-retest se considera la consistencia de los resultados de una prueba cuando se administra en distintas ocasiones; con el método de formas paralelas se evalúa la prueba mediante diferentes formatos de las misma; con el método de consistencia interna se examina de qué manera se desempeñan las personas en subconjuntos similares de reactivos seleccionados del mismo formato de la medición.

Este mismo autor menciona algunos métodos para confirmar la confiabilidad:

- Muestreo de tiempo: (método test-retest) las estimaciones de confiabilidad de este método se usan para evaluar el error asociado con la administración de una prueba en dos momentos diferentes. Este tipo de análisis es valioso sólo cuando miden rasgos o características que no cambian con el tiempo. La evaluación con esta técnica no es

apropiada para las pruebas que miden algunas características de cambio constante. La confiabilidad de este test es relativamente fácil de valorar: solamente se administra la misma prueba en dos ocasiones claramente específicas y luego se obtiene la correlación entre las puntuaciones de las dos pruebas. Sin embargo, es necesario considerar muchos otros detalles además de los métodos para calcular el coeficiente de confiabilidad test-retest. Entender y usar la información obtenida partir de estos ejercicios mecánicos requiere una reflexión cuidadosa, más cuando los resultados de la primera influyen en los de la segunda.

- Muestreo de reactivos: (método de formas paralelas) elaborar una prueba confiable también implica asegurarse que las calificaciones de prueba no representan a ningún conjunto particular de reactivos o subconjunto de reactivos del dominio completo. La confiabilidad de formas paralelas compara formas equivalentes de una prueba que mide del mismo atributo. Las dos formas usan diferentes reactivos; sin embargo, las reglas utilizadas para seleccionar los reactivos de un nivel particular de dificultad son las mismas. Cuando las dos formas de la investigación están disponibles, puede compararse el desempeño en una forma frente a la otra. Este método proporciona una de las evaluaciones más rigurosas de confiabilidad que se usan, pero no son muy usadas, por lo que los creadores de esta técnica encuentran muy agobiante desarrollar dos formas de las mismas pruebas y las

restricciones prácticas hacen difícil volver a evaluar el mismo grupo de individuos.

- Método de división por mitades: en la confiabilidad de esta técnica, la prueba se administra y se divide en dos partes iguales que son calificadas por separado. Los resultados de uno de los fragmentos de la investigación se comparan con los resultados de la otra. Las dos mitades pueden crearse de diversas formas. Si la prueba es larga, el mejor método consiste en dividir los reactivos al azar las dos partes. Sin embargo, para facilitar el cómputo de las puntuaciones de los diferentes segmentos, algunas personas prefieren calcular una puntuación para la primera y otra en la siguiente parte. Aunque es conveniente, este método causa problemas cuando los reactivos de la segunda porción, son más difíciles que los de la primera sección.
- Formula  $KR_{20}$ : además de la técnica de división por mitades, hay muchos otros métodos para estimar la consistencia interna de una prueba. La fórmula para calcular la confiabilidad de una prueba en la que los reactivos son dicotómicos, calificados con 0 ó 1 (generalmente como correcto o incorrecto), se conoce como Kuder-Richardson 20. La ecuación se denominó de esta forma porque fue la fórmula número 20 en el famoso artículo del autor de ésta. La formula es:

\_\_\_\_\_

Donde

$KR_{20}$  = estimación de confiabilidad (r).

$N$  = número de reactivos de la prueba.

$S^2$  = varianza de la puntuación total de la prueba.

$P$  = proporción de personas que obtienen cada reactivo correcto (esto se obtiene separadamente para cada reactivo).

$q$  = proporción de personas que obtienen cada reactivo incorrecto, para cada reactivo,  $q$  es igual a  $1 - p$ .

$\sum pq$  = suma de los productos de  $p$  multiplicado por  $q$  para cada reactivo de la prueba.

- Coeficiente alfa: en algunos casos la formula antes mencionada no es apropiada para evaluar la consistencia interna. Esta ecuación requiere que se obtenga la proporción de personas que tuvo cada reactivo correcto. Existen muchas pruebas para las cuales no existen respuestas correctas o incorrectas, como muchas de las escalas de personalidad y de actitudes. Por esta razón Cronbach desarrolló una formula que estima la consistencia interna de la pruebas en las que los reactivos no se califican con 0 ó 1 (correcto o incorrecto). Al hacerlo, él desarrolló una estimación de confiabilidad más general a lo que llamó coeficiente alfa. La formula para este método es:

\_\_\_\_\_

Como se puede observar, es similar a la ecuación antes puesta de  $KR_{20}$ . La única diferencia es que  $\sum pq$  fue cambiado por  $\sum s^2_i$ . Donde el nuevo termino  $s^2$  es para la varianza de los reactivos individuales ( $i$ ). El signo de la sumatoria indica que se deben sumar las varianzas del

reactivo individual.  $S^2$  es para la varianza de la puntuación total de la prueba.

- Confiabilidad de una puntuación de diferencia: algunas aplicaciones de las pruebas psicológicas requieren una puntuación de diferencia, la cual se obtiene restando la evaluación de una prueba de otra. Ésta podría ser la diferencia entre el desempeño en dos momentos distintos. Las puntuaciones de diferencia crean un sinnúmero de problemas que hacen más difícil trabajar con ellas que con las puntuaciones individuales.

En este presente capítulo se dio a conocer la importancia que tiene realizar la medición de la confiabilidad en un instrumento que evalúa la evaluación docente, la cual afecta en el rendimiento académico; en el siguiente se hablará de lo que es el profesor y de las características deseadas en él para mejorar la educación.

## **CAPÍTULO 3**

### **EL DOCENTE**

En el presente capítulo se darán a conocer los aspectos básicos de lo que es un docente, de los tipos que hay y de las características idóneas que debe tener un profesional de la educación para mejorar la calidad académica en los alumnos.

#### **1.1 Definición del término docente**

De acuerdo con García y Rodríguez (1985) la docencia es una profesión enfocada a enseñar, que esta dedicada al servicio social, aunque casi sea imposible probar que alguna profesión en particular sea de mayor valor para la sociedad, sin embargo, se puede tener seguridad de que ninguna otra carrera ofrece al profesionista mayor oportunidad para beneficiar a otros. Se vive en una época de cambio, que exige nuevas y rápidas adaptaciones, por este motivo fundamentalmente se determina la necesidad de una continua capacitación para los docentes, porque sin el estudio constante, sus conocimientos se vuelven obsoletos.

“El profesor, el sujeto que enseña, tiene a su cargo la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto debe planificar, organizar, regular, controlar y corregir el aprendizaje del alumno y su propia actividad. El profesor debe estar en constante interacción y comunicación con sus alumnos, con sus colegas y con el resto de la comunidad de la institución donde labora. Se debe concebir como una

personalidad íntegra, relacionada con el contexto social en que se desempeña como tal” ([www.educar.org](http://www.educar.org)).

La misma página electrónica menciona que la tarea del profesor consiste en llevar a cabo lo planificado y organizado en el momento de la orientación, de manera flexible y en acción fusionada con sus alumnos. En este momento, su función principal es la regulación basada en el control sistemático del proceso en su totalidad, es decir, tanto del aprendizaje del alumno como de su propia actividad.

Alanís (2007) puntualiza que la profesión docente se ejerce en un contexto social en donde confluyen los conflictos, las preferencias culturales y políticas, las agrupaciones profesionales, los sindicatos, los partidos gubernativos, las creencias y las instituciones.

Menciona Alanís (2007) que en los congresos sobre la educación es frecuente escuchar lo que debe hacerse, pero las propuestas de cómo hacerlo son muy escasas. Se observan como dominantes tres tendencias: los discursos acerca de la política educativa, el diagnóstico de lo que está mal y la teorización respecto al significado social y filosófico de la educación.

El mismo autor asevera que lo anterior es consecuencia de una formación de profesores, dominada por la tendencia a enseñar, a manejar contenidos pero no a transformarlos ni a generarlos. Es decir, si los profesionales de la docencia han sido

formados con base en la repetición y la reproducción de textos, no puede entonces esperarse que haya propuestas de transformación de los procesos educativos.

Rockwell (1985) menciona que el maestro se forma realmente en la práctica; que la experiencia es indispensable para poder llegar a compartir aquellos conocimientos profesionales del magisterio. También afirma que hay poca relación entre el profesor que recibe su formación profesional y las exigencias del trabajo real, y que es más bien la pertenencia a dar clases lo que conforma implícitamente concepciones y valores comunes que identifiquen a los maestros.

La autora indica que lo que el maestro obtiene de la experiencia es una comprensión de la situación social del aula, y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese ambiente. Por esa razón, los profesores con experiencia son más expertos que los principiantes.

Debesse y Mialaret (1980), por su parte, refieren que el profesor es aquel que habla en voz alta ante los demás, que expone un tema o doctrina. La función de la mayoría de los docentes no tiene la pretensión de aportar soluciones dispuestas y definitivas para los múltiples problemas que se plantean en ese terreno en estos tiempos en constante mutación.

Las autoras aseveran que en la época, actual los enseñantes ya no son los meros propagadores de conocimientos. Otras fuentes de información y medios de comunicación se han convertido en sus rivales, en una autentica carrera, y están

destinadas a captar la atención de los alumnos. En esta situación, la principal tarea del enseñante es la de ayudar a los jóvenes a arreglárselas con todas esas fuentes desordenadas de información y darles un orden determinado. Tienen que ser capaces de poder apreciar y distinguir lo que es útil para el desarrollo del individuo y de la sociedad, y no limitarse a comunicar únicamente lo que es apropiado en un determinado momento, sino también aquello que puede ser interesante en el futuro.

El mismo autor asegura que el profesor, además de los deberes que antiguamente asumía, ahora tiene la responsabilidad de ser un guía personal y casi un padre, al tener que enseñar a los jóvenes el modo de tomar decisiones para adaptarse a una civilización en rápida y constante evolución, en tanto que es un especialista que ha de enfrentarse a una situación compleja, imparten una enseñanza personalizada, pasando así de enseñante a formador.

## **1.2 Tipos de docente**

La página electrónica [www.jpuelleslopez.com](http://www.jpuelleslopez.com) menciona que hay siete tipos de profesores, los cuales ayudan a mejorar la calidad educativa de los alumnos De acuerdo con los gustos de éstos, los cuales son:

- a) Profesor didáctico: explica con claridad, se le entiende bien y es ameno.
- b) Profesor afectivo: se preocupa de los problemas del alumno, es cercano, abierto y comprensivo.
- c) Profesor cordial: tiene buen humor, es alegre, divertido y simpático.

d) Profesor entusiasta: disfruta con las clases, tiene entusiasmo por lo que hace, sabe motivar e interesar.

e) Profesor organizado: estructura adecuadamente las clases, es ordenado e imparte las clases sistemáticamente.

f) Profesor físico-deportivo: es atractivo, deportista, fuerte y alto.

g) profesor dominante: es exigente, impone orden y ejerce su autoridad.

De acuerdo con Velázquez (1985), los profesores se dividen en tres tipos o rasgos, los cuales son:

- De rasgo batallador y tenaz: son los profesores que aceptan la agresión, rechazan el afecto, buscan el dominio o poder por la fuerza; les gusta mandar, intimidar y controlar el reconocimiento; inician discusiones y debates, exigen y corrigen; temen ser blandos y con esa actitud perder poder; belicosos ante los otros, necesitan cordialidad, consideración a los demás, objetividad, humanidad.
- De rasgo colaborador amistoso: un profesor de este tipo acepta el efecto, rechaza la agresión, busca la aceptación, tiene mucho entusiasmo y es cordial, apoya, concilia intereses y suaviza la atención, bondadoso y blando, flojo y sentimental ante los otros, teme a la deserción y el conflicto pues siente que afecta su poder legítimo; necesita mucha integridad, firmeza y afirmación de sí mismo.

- El rasgo pensador objetivo: rechaza tanto lo afectivo como la agresión interpersonal, busca la corrección, tiene mucha capacidad cognoscitiva con argumentos lógicos y hechos, obtiene información, define, aclara, crítica y pone a prueba a los demás, es presumido ante los otros, teme a las emociones y actos irracionales. Necesita una conciencia del sentimiento, tiene capacidad para amar y luchar.

La página electrónica [www.aei.edu.org](http://www.aei.edu.org) que divide a los profesores en tres enfoques determinados por la forma en la que imparten clases, los cuales son:

- Enfoque ejecutivo: los profesores que se encuentran en esta perspectiva se caracterizan por tomar decisiones permanentemente. Por eso algunos investigadores pensaron que la metáfora del ejecutivo era exacta y útil para llegar a comprender el trabajo de un docente. En el enfoque ejecutivo los docentes planifican. Toda acción está basada en un plan, en una evaluación de seguimiento y luego una revisión de los planes para volver a actuar. Los maestros ejecutivos por lo general manejan personas y recursos, toman decisiones sobre lo que harán las personas, sobre el tiempo que pueda requerirlo hacerlo y sobre los niveles de rendimiento que determinan si es posible seguir o repetir lo que se ha realizado.
- Enfoque terapeuta: en este profesionalista el propósito es enseñar, capacitar al estudiante; el maestro se incorpora con la intención de convertirlo en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad de lo que

es y de lo que tiende a ser. Formar una persona capaz de tomar decisiones que definan su carácter, cómo desea ser definido. Para este docente la autenticidad del estudiante no se cultiva adquiriendo un conocimiento tradicional que no se relacione con la búsqueda de la significación y la identidad personales. Se interesa por las características que poseen sus alumnos y piensa cómo tratarlos en el plano pedagógico. Considera las diferencias individuales entre sus estudiantes; las reconoce, más que como impedimentos, como facilitadoras del aprendizaje, así asigna gran valor a la adquisición del contenido de la enseñanza por parte del estudiante.

- Enfoque liberador: propone poner un acento sobre los contenidos y prestar atención a las habilidades docentes específicas. El contenido de las clases debe ser seleccionado y organizado, con el propósito de liberar la mente del estudiante de las experiencias cotidianas como: la trivialidad, las convenciones y los estereotipos. En el enfoque liberador el profesor debe servir como modelo para los alumnos; si se desea que sean críticos y observadores tienen que ver al maestro haciéndolo en sus clases. La manera de ser docente es esencial, por que determina el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender. El formador debe enseñar bien sus ciencias y también debe llamar la atención y alentar a sus alumnos para que lo imiten. Ese conocimiento y esa aptitud deben adquirirse de manera apropiada al tipo de conocimiento que se imparte. Estos docentes poseen rasgos característicos, enseñan con el ejemplo y el modelo, por medio de la enseñanza directa. Tales riesgos deben ser parte de la manera de ser del docente.

García y Rodríguez (1985) dividen al profesor en cinco clases, de acuerdo con el modo en que lo perciben otros profesores y los alumnos:

- a) El profesor que ordena tareas: el maestro con este estilo se interesa fundamentalmente en la productividad y considera que su responsabilidad es alcanzar las metas educativas.

El formador adiestra al alumno o lo capacita para que siga órdenes, realice sus tareas y cumpla con sus investigaciones. A los alumnos se les considera como subordinados al proceso de enseñanza-aprendizaje y fríamente se ignoran sus sentimientos. El profesor no motiva a la formación de sus alumnos, motiva a la información, al cumplimiento de obligaciones. Si el alumno cuestiona al docente se le considera como acto de insubordinación, pues que los alumnos son inmaduros.

- b) El profesor tipo club campestre: la idea detrás de este estilo es que si los alumnos se les tiene contentos y en armonía, es muy probable que se obtenga cierto grado de productividad razonable. Si entre el alumnado surge un problema o conflicto, se disculpa o se ignora creyendo que tarde o temprano se resolverá. Llevado a este extremo, los alumnos que trabajan con este tipo de maestros terminan por desconfiar de la calidad de las relaciones humanas. En este estilo de trabajo no se obtienen grandes enseñanzas.

- c) El profesor miserable: este tipo de perfil es común en individuos que pierden prácticamente todo el interés en la productividad docente, de modo que mantienen el beneficio sólo para salir al paso. Este maestro se despreocupa de la importancia de las relaciones humanas, no tiene meta alguna,

prácticamente está retirado de la responsabilidad que tiene como docente, este caso se observa principalmente en individuos que imparten en el nivel universitario.

- d) El profesor regular: en este estilo suelen ser tibios o mediocres, se esfuerzan lo preciso para trabajar en forma razonable, incluyendo lo necesario para que predomine un favorable estado de ánimo. Son maestros sin objetivos fijos o que están a la mitad del camino; no concretan, sino a medias, la calidad de la enseñanza. La mayoría de los docentes de este estilo son más que ordenadores de tareas e investigaciones, poco documentados en didáctica y padres adoptivos de una actividad de compromiso.
- e) El profesor integrativo: en este caso, el individuo considera y confía que se puede integrar a las actividades de los docentes logrando llevar al alumno a un grado máximo de efectividad, se busca lo integrativo y formar equipo con el alumno. En este caso, si surgen problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje, el profesor expone la situación, analiza, consulta con el grupo, combate porque se discuta ampliamente, además de aceptar sugerencias para resolverlo. El maestro con sus tareas trata de reforzar lo enseñado y que el alumno participe exponiendo las dudas que hayan surgido al realizarla.

### **1.3 Características deseables en un profesor.**

“Los profesores debemos volver a captar, desarrollar y mantener nuestro potencial en la recuperación docente, sin la cual sólo se obtendrá estancamiento y descomposición eventual” (Velázquez; 1985: 28). En este orden de ideas, se

describen enseguida las habilidades que, según el autor citado, conforman la dimensión del profesor:

- a) La habilidad técnica: esta destreza implica el entendimiento y aprovechamiento de un tipo específico de actividad y en particular, la que se refiere a técnicas, procedimientos, procesos y métodos. Comprende conocimientos especializados, así como capacidad analítica dentro de la responsabilidad y facilidad para el uso de herramientas y técnicas en algunas disciplinas específicas. El profesor no sólo debe conocer todo el referente teórico concerniente a su disciplina, sino también manejar todo el ámbito social para poder identificar al alumno con lo que lo enseña.
- b) La habilidad humanista: la sensibilidad es la capacidad del profesor para funcionar de manera efectiva como miembro de la comunidad universitaria y de lograr cooperación dentro del grupo de alumnos que dirija. Esta destreza se relaciona con el funcionamiento de las relaciones con la gente, también demuestra cuando el maestro percibe y reconoce las características y percepciones de sus superiores, colegas, alumnos y en la materia en que trabaja. El docente debe saber motivar a los alumnos, orientarlos y dirigirlos.
- c) La habilidad conceptual: esta destreza se maneja principalmente en nivel universitario; esta capacidad comprende el reconocimiento de cómo las diferentes funciones docentes dependen unas de las otras y cómo los cambios en alguna parte afectan a los demás y se extienden a la visualización de la relación entre las áreas individuales el contexto universitario y la cultura; así como también las fuerzas políticas, sociales y económicas de los países. Visto

formalmente por áreas, cualquier profesionalista no debe ignorar la interdependencia de las materias que conforman su disciplina; si el maestro al impartir una materia ni tiene la capacidad de relacionarla con otras, en realidad no maneja esta habilidad si no las ya mencionadas. Esta habilidad es como un parámetro de equilibrio que maneja las otras dos habilidades complementándose con ellas.

De acuerdo con la página [www.jpuelleslopez.com](http://www.jpuelleslopez.com), las características que debe tener un profesor son las siguientes:

1) MOTIVACIÓN:

- Hace interesante la materia.
- Estimula el trabajo del alumno.
- Da ánimos en el trabajo y el estudio.

2) ORIENTACIÓN:

- Responde a las preguntas y dudas del educando.
- Lo escucha con atención.
- Enseña cómo estudiar.

3) SOCIALIZACIÓN:

- Hace trabajar a los alumnos en grupos.
- Les permite elegir temas que les interesen.
- Mantiene relación con los grupos de trabajo.

- 4) PERSONALIZACIÓN:
  - Se relaciona con cada uno de los alumnos.
  - Ofrece ayuda e información individual.
  - Estimula el trabajo personal.
- 5) INSTRUCCIÓN:
  - Explica con claridad.
  - Indica a los alumnos cómo trabajar.
  - Hace resúmenes, sintetiza.
- 6) IMPOSICIÓN:
  - Aplica el orden.
  - Da órdenes y normas para actuar.
  - Señala lo que los alumnos tienen que hacer.
- 7) ORGANIZACIÓN:
  - Estructura la participación.
  - Organiza las actividades, implementa métodos.
  - Mantiene el orden en los materiales.
- 8) CONTROL:
  - Evalúa los resultados de los alumnos.
  - Plantea cuestiones o problemas.
  - Existe orden en los materiales.
- 9) INNOVACIÓN:
  - Lleva a cabo sugerencias que hacen los estudiantes.
  - Los incita a que expresen sus ideas.

- Introduce materiales y métodos nuevos.

10) AFECTIVA:

- Reconoce el mérito de lo que hacen los alumnos.
- Recompensa sus tareas.
- Los alienta y les da ánimos.

“El buen maestro debe ser una persona con profundo amor a un tema de estudio, nacido de una familiaridad completa, debe ser capaz de despertar y conservar el interés de los estudiantes y dirigirlos hacia tareas que logren éxito. Sobre todo, el maestro debe ser capaz de acrecentar el deseo de saber. Esta es la clase de maestros que nuestra sociedad necesita. La clase de enseñanza que un maestro es capaz de impartir es una destreza adquirida. Semejantes maestros se hacen en las aulas. La destreza que deben tener puede aprenderla cualquiera con inteligencia adecuada, que esté dispuesto a correr los riesgos y peligros de actuar de acuerdo con responsabilidad claramente aceptable” (García y Rodríguez; 1985: 17).

Los autores citados mencionan que el maestro deseable, como cualquier profesional, es aquél que conoce su trabajo y lo realiza cabalmente; es el que sabe que, como parte integrante de la comunidad, debe trabajar de la manera más eficiente con las personas encomendadas. En resumen, el maestro ideal es aquél que se preocupa por alcanzar una eficiencia profesional.

De acuerdo con varios estudios realizados por Ibarra (1999), un profesor debe tener muchas características o habilidades, pero las más importantes que mejoran la calidad educativa son:

- a) El control: los maestros, eficientes despliegan maneras duraderas de ser y de valorar que los impulsan a invertir energía en el control. Este principio de ningún modo consiste en la aplicación de medidas autoritarias y exageradas a los estudiantes; antes bien, cada maestro tiene hábitos de control que los propios alumnos aceptan como buenos; imponiendo formas de organización en clase que propician el trabajo y no los conflictos ni el desorden.
- b) La trayectoria: otro principio para diferenciar al maestro deseable es su historia laboral en la escuela donde imparte sus clases. Lo distingue también por el éxito de su carrera como docente; ésta puede ser distinguida por el control eficiente de sus alumnos. Se toma en cuenta la consistencia de los hábitos positivos de los profesores para considerarlos eficientes, de modo que puedan mejorar la calidad educativa en sus alumnos.
- c) Los contenidos temáticos: es muy importante que los profesores tengan un completo dominio de los contenidos a explicar, además de que tiene que estar al día en sus conocimientos de los temas a explicar. Se considera un buen profesor aquél que tiene la posesión del saber específico de su disciplina y competencia técnica en la asignatura que está impartiendo.
- d) La atención: es la capacidad que tienen los maestros para enganchar a sus alumnos en sus disertaciones.

Un buen profesor es aquél que logra mantener la atención de sus educandos en sus exposiciones magisteriales; es también el que siente cuando el auditorio se ha despegado de sus razonamientos y actúa para volver a captar su interés. Encarna viejas disposiciones que califican como fundamentalmente la atención de los alumnos y estar atento él mismo a esa forma de acción docente.

- e) La materia y sus nexos: el profesor debe saber relacionar la materia que imparte con las demás que componen el plan de estudios y conoce, teórica y prácticamente, cómo ésta se vincula con el ejercicio profesional del futuro egresado. Un maestro apreciado por sus colegas sabe establecer las conexiones entre su asignatura y lo que pretende enseñar a los estudiantes sobre sus prácticas profesionales futuras.
- f) La buena clase: en este sentido, se considera buen maestro al que se distingue por la posesión y el dominio de un paquete de conocimientos, por el reconocimiento social y por su capacidad para controlar al grupo.

Debesse y Mialaret (1980) refieren que el mejor enseñante es aquel que produce en sus alumnos la mayor cantidad de aprendizaje de la mejor calidad educativa posible. Este aprendizaje puede ser cognoscitivo, afectivo o psicomotor, sencillo o complejo, duradero o fugaz.

## 1.4 La enseñanza

García y Rodríguez (1985) indican que la enseñanza se trata de un proceso mediante el cual, el maestro selecciona el material que debe ser aprendido y realiza una serie de operaciones cuyo propósito consiste en poner al alcance del estudiante esos conocimientos.

Según estos autores, enseñar es un verbo transitivo: cuando se instruye a alguien implica producir un cambio a esa persona, es también producir un aprendizaje, incluye hacer que la gente lea cierto material, que vea demostraciones específicas y que tome parte en actividades que produzcan aprendizajes.

Los mismos autores aseveran que enseñar es una interacción entre maestro y alumno. Básicamente un maestro instruye cuando guía las actividades de un discente para producir aprendizaje, esto se puede ser de manera indirecta o directa.

“La primera condición para enseñar correctamente es que el maestro sepa bien la materia, lo cual significa, en realidad, que tiene que continuar aprendiéndola siempre. La segunda condición es que su tema debe gustarle. Estas dos condiciones están unidas, porque es casi imposible continuar aprendiéndole algo, año tras año, si no se siente por ello un interés espontáneo” (Nervi; 1985: 83).

Nervi (1985) expresa que ver, observar, tocar, oler, escuchar, sentir, es hacer que los sentidos participen en el hecho educativo a través de los elementos,

previamente organizados por el maestro, que ayudan a su enseñanza y mejoran el aprendizaje producido en sus alumnos.

Enseñar es, fundamentalmente, dar a los alumnos oportunidad para manejar inteligente y directamente los datos de la disciplina, organizando, dirigiendo y controlando experiencias productivas de actividad reflexiva. En síntesis, enseñar es dirigir con técnicas apropiadas el proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura. Es llevarlos hacia los hábitos de aprendizaje auténtico, que los acompañarán a través de la vida, siendo la enseñanza, en su más auténtica y moderna acepción, la dirección técnica del proceso de aprendizaje (apli.wordpress.com).

## **1.5 Aprendizaje**

Hilgard (1980) entiende por aprendizaje el proceso, en el cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo.

De acuerdo con García y Rodríguez (1985), el aprendizaje es un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre con resultado de la práctica. Es un cambio o una alteración que puede manifestarse cuando un sujeto es

capaz, por ejemplo, de repetir una lista de palabras, de identificar las respuestas correctas de una prueba que no identificaría antes de haber estudiado la lección.

Los mismos autores mencionan que para el logro del aprendizaje se ocupa la disposición del alumno, eso significa que por lo general el discente ha adquirido la aptitud mental y física básica para realizar una tarea asignada, que está psicológicamente motivado y preparado para emprender una nueva tarea.

Zubiría (2004) asevera que no hay una definición muy acertada acerca de lo que es el aprendizaje, por lo que cada quien aprende de diferente modo, por lo cual ella lo dividió en cuatro diferentes estilos, que ayudan a comprender mejor lo que es, los cuales son:

1. El estilo activo acomodador: se caracteriza por aprender de la experimentación activa y la cognición concreta. Sus destrezas están vinculadas a su facilidad para involucrarse en proyectos o experiencias nuevas y someterse a riesgos al implementar ideas prácticas. Tienen cualidades para el liderazgo, por lo que tienen disposición para trabajar en equipo.
2. El estilo reflexivo-divergente: se caracteriza por aprender de la observación reflexiva y la cognición concreta. Las fortalezas están referidas de enjuiciamiento de situaciones concretas desde distintos puntos de vista. Son personas imaginativas y sensibles a situaciones del mundo artístico-cultural. En este sentido se desempeñan bastante bien en el reconocimiento y comprensión de problemas sociales.

3. El estilo teórico-asimilador: se caracteriza por aprender de la observación reflexiva y la conceptualización indeterminada. Sus principales fortalezas se refieren a la capacidad de definición de problemas, explicación integral de observaciones, planeación, creación de modelos teóricos y el desarrollo de teorías. Utilizan el razonamiento inductivo.
4. El estilo pragmático-convergente: se caracteriza por aprender de la experimentación activa y la conceptualización abstracta. Sus intereses están vinculados a actividades técnicas e impersonales. Sus fortalezas se relacionan con la definición y resolución de problemas, la toma de decisiones y el razonamiento hipotético-deductivo.

Una vez expuestos los aspectos teóricos de las variables y sujetos de estudio, se expondrán en el siguiente capítulo las cuestiones metodológicas relativas al presente estudio, que posibilitaron la consecución de los objetivos.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En el presente capítulo se dará a conocer la metodología que se aplicó en la investigación, además de la población, la muestra y la manera en que se realizó la interpretación de resultados.

#### **4.1 Diseño de la investigación**

En el siguiente apartado del capítulo se enunciará el enfoque utilizado, el diseño de investigación, su extensión y alcance.

##### **4.1.1 Enfoque cuantitativo**

De acuerdo con Hernández y cols. (2008) la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. El proceso cuantitativo es secuencial y probatorio, cada etapa precede a la siguiente y no es posible omitir o eludir pasos, el orden es riguroso, aunque se puede redefinir alguna fase.

El enfoque cuantitativo posee las siguientes características enunciadas por Hernández y cols. (2008):

El investigador tiene que seguir específicamente algunos pasos característicos que lo diferencian de los otros enfoques tales como:

- a) El tener que plantear un problema de estudio delimitado y concreto, ya que sus preguntas de investigación son específicas. Tiene que ser lo más objetivo posible; esto incluye que el autor no afecte a los fenómenos observados.
- b) Deberá emitir hipótesis que serán comprobadas al final de la investigación, para evitar evidencia a su favor o descartar explicaciones y emitir otras posibles explicaciones. Estos enunciados se generan antes de que se recolecten y analicen los resultados obtenidos.
- c) Otra de las características esenciales de este enfoque es la manera en como se recolectan los resultados de la investigación, los cuales se procesan de forma numérica, esto se efectúa por medio de procedimientos estadísticos, es decir, estandarizados y aceptados por una comunidad científica. De esta manera se demostrará que los resultados fueron creíbles y aceptados al seguir un procedimiento específico, lo que a su vez permitirá que los resultados sean generalizables.

#### **4.1.2 Diseño no experimental**

“Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no podemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (Hernández y cols.; 2008: 205).

Los autores anteriores mencionan que en la investigación no experimental se observan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos, por lo cual no se ponen condiciones o estímulos planeados que se administren a los participantes del estudio.

#### **4.1.3 Extensión transversal**

Bisquerra (1989) asevera que en los estudios transversales se estudian en un mismo momento distintos individuos, los cuales presentan distintas etapas de desarrollo. La recogida de datos puede durar a lo mucho uno o dos meses.

“Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández y cols.; 2008: 208).

#### **4.1.4 Alcance descriptivo**

“Los estudios descriptivos, como su nombre lo indica, tienen por objeto la descripción de los fenómenos. Se basan fundamentalmente en la observación, la cual se realiza en el ambiente natural de aparición de los fenómenos.” (Bisquerra; 1989: 123).

Este autor menciona que los datos descriptivos se pueden dar en forma cuantitativa y cualitativa, pero que en el primer caso suelen estudiar muestras grandes de sujetos, tales estudios forman parte regularmente de las primeras etapas de la investigación.

De acuerdo con Van Dalen y Meyer (1994), en los estudios descriptivos no se limitan a presentar puntos de vista personales y datos basados en las observaciones casuales, sino que:

- a) Se examinan las características del problema escogido.
- b) Lo definen y formulan sus hipótesis.
- c) Enuncian los supuestos en que se basan éstas y los diversos procedimientos adoptados.
- d) Se eligen los temas y fuentes apropiados.
- e) Se seleccionan técnicas de recolección de datos.
- f) Se clasifican los datos en categorías precisas que permitan la adecuación del propósito del estudio y ponen de manifiesto las semejanzas, diferencias y relaciones significativas.
- g) Se verifica la validez de las técnicas utilizadas.
- h) Describen, analizan e interpretan los datos obtenidos, en términos claros y precisos.

#### **4.1.5 Técnicas e instrumentos**

En el siguiente apartado de esta investigación, se darán a conocer las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos, así como los instrumentos que sirvieron para tal propósito.

##### **4.1.5.1 Entrevista**

“La entrevista es un diálogo intencional orientado hacia unos objetivos. La entrevista puede cumplir diversas funciones: diagnóstica, orientadora, terapéutica e investigadora” (Bisquerra; 1989: 89).

Según el autor citado, esta técnica también es una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el propósito de obtener datos para la investigación. El entrevistado responde a las preguntas según sus propias palabras, la información es difícil de recoger, requiere de planificación, tiempo y desplazamientos.

De acuerdo con Pardinás (1996) la entrevista puede ser de muchas formas, pero la que se va a utilizar en esta indagación va a ser estructurada o dirigida, la cual, según dicho autor, sigue un procedimiento fijado de antemano por un cuestionario o una guía de la entrevista con preguntas preparadas con anticipación.

El formato empleado en esta parte de la investigación se muestra en el anexo 1.

#### 4.1.5.2 Observación estructurada

“Es la forma directa de recopilar datos en el momento que ocurren ciertos eventos.” (Namakfoorosh; 1989: 163).

El autor antes citado menciona que la observación es mucho más amplia que sólo mirar; por ello, incluye un rango de monitoreo de condiciones y actividades que van de las no conductivas a las conductivas. Este tipo de recolección de datos tiene ventajas y desventajas, las cuales son:

- Un beneficio es que algunos grupos de niños no pueden ser encuestados, por lo tanto de esta forma puede recolectarse la información de una mejor manera.
- Otra ventaja es que se puede tomar información en el mismo momento que está sucediendo y así no se depende de otras personas o publicaciones.
- Otra, es que hay menos rechazo para un observador en varios casos.
- Una de las desventajas es que el investigador usualmente debe estar en la escena en el momento preciso, y no es siempre posible predecir cuando van a ocurrir los eventos.
- La observación es un proceso lento y costoso que requiere un equipo humano y técnico muy especializado.
- Otra limitante la constituye la subjetividad al captar la información con este método, en el cual dos observadores de un mismo evento pueden percibirlos de diferente manera

El formato utilizado en la parte de esta investigación se muestra en el anexo 3.

#### **4.1.5.3 Escala estimativa**

“La escala de estimación recoge las apreciaciones del observador sobre el grado en que un comportamiento se da” (Bisquerra; 1989: 107). Este autor clasifica esta escala en gráfica, numérica, descriptiva o el resultado de combinar las formas anteriores.

Bisquerra (1989) señala que una de las principales aplicaciones de esta escala es la anotación de observaciones pasadas y recordadas por el observador. En el empleo de este test conviene tener presentes las siguientes consideraciones: puede darse una tendencia generosa y/o rigurosa en la calificación, se recomienda evitar las posiciones extremas; para comprobar la fiabilidad, puede que haya muchos observadores.

La escala empleada en el presente estudio se muestra en el anexo 2

## **4.2 Población y muestra**

Hernández y cols. (2008) indican que la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

Namakfoorosh (1989) especifica que una población no sólo se refiere a la gente, sino que puede ser una manufactura, una industria, una empresa, un

sindicato, un grupo de empleos, entre otros. En otras palabras, es el estudio de total el caso.

La población de este estudio el alumnado de la Escuela de Pedagogía, que se encuentra en la Universidad Don Vasco, en la ciudad de Uruapan Michoacán; en esta institución se tomarán como sujetos de estudio a los maestros y alumnos.

Por otra parte, “la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población.” (Hernández y cols.; 2008: 240).

Namakfoorosh (1989) define al muestreo como el proceso de selección de los elementos de una población de la que se desea medir ciertos factores. Para tomar una muestra, se requiere seguir ciertos pasos:

- Primero se define la población de estudio, las causas que se van a investigar y definir que unidades de la población se van a excluir.
- La segunda etapa en el muestreo es identificar el marco muestral, o sea, elaborar una lista de los elementos de la población de los cuales se va tomar el muestreo.
- La tercera parte es elegir el proceso para tomar el muestreo.
- La cuarta, determinar su tamaño.
- La quinta y última consiste en elegir los elementos a estudiar.

Hernández y cols. (2008) dividen las clases de muestra en dos:

- Muestras no probabilísticas o dirigidas: es el subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación.
- Muestras probabilísticas: en éstas todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtiene definiendo las características de los investigados y tamaño de la muestra.

En esta indagación la muestra a tomar van a ser dos maestros por salón, los cuales deben tener algún tiempo ya trabajando en la escuela para que tengan experiencia en el sistema de evaluación docente, pero no se tienen que repetir los maestros en ninguno de los cuatro grados de la carrera; y en los alumnos se tomarán los tres grados superiores porque conocen el sistema de evaluación, en este sentido no se tomará a los de primero, ya que aún no están completamente familiarizados con la evaluación docente ni identifican plenamente a algunos profesores.

### **4.3 Desarrollo de la investigación**

En la presente indagación, el primer instrumento aplicado fue una entrevista a los profesores de la escuela estudiada. Estas herramientas empezaron ser aplicadas desde el cuatro hasta el 20 de octubre de 2010, la fechas de la conversaciones con los profesores se alargaron, debido a los horarios de ellos: algunos no tenían tiempo, así que se optó por darles las hojas para que ellos contestaran, y esto produjo que se

complicara la aplicación, al estar buscando a los maestros para recogerles el instrumento.

Antes de aplicar estas entrevistas se realizó una prueba piloto, para la cual se tomaron como referencia a profesores de la misma escuela, se escogió a dos maestros con un año de antigüedad, que si bien conocían poco la evaluación docente, ya habían tenido contacto con ella.

Esta prueba piloto trajo pequeñas modificaciones en el instrumento, ya que en los maestros que se les aplicó este instrumento, hubo complicaciones para contestar dos preguntas, las cuales tuvieron que replantearse y modificarse de tal manera que estuvieran más entendibles para los profesores y evitar problemas en la aplicación real del instrumento.

Al momento de la recolección de datos, hubo muchas contingencias, como por ejemplo: que los maestros no tenían tiempo para una entrevista, porque tenían más clases, o se tenían que retirar a otras escuelas; hubo un caso en particular en un maestro que no tenía tiempo para la aplicación, así que se decidió entregarle la hoja para que la contestara en su casa, pero el profesor se enfermó y no vino algunos días a clases, eso dificultó que se terminara la recolección de datos, provocando que la aplicación durara prácticamente tres semanas.

El segundo instrumentó aplicado fue la observación del momento en que los alumnos van a la sala de cómputo a realizar el instrumento, en cuyo recinto ellos evalúan el desempeño de sus profesores en clases.

La observación se realizó el miércoles 13 de octubre año antes mencionado, el horario de aplicación fue de cuatro a seis de la tarde de este mismo día. Para este documento no se aplicó ninguna prueba piloto, porque no hubo oportunidad para realizarla. Se acudió al salón de cómputo para observar a los alumnos, y ver como llenaban el instrumento para evaluar a sus maestros; el tiempo que se requirió para observar fue de dos horas.

Al aplicar la observación surgió una contingencia, la cual consistió en que la encargada de la evaluación docente reunió a tres salones para que aplicaran el instrumento al mismo tiempo, lo cual afectó la observación del proceso, así que se tomó la decisión de que en los otros salones fueran observados por terceras personas, y se pudiera así tener información de los cuatro grupos, de modo que no se perdiera el objetivo de este instrumento.

Por último, en la recolección de datos se realizó una escala estimativa, la cual se le aplicó a los alumnos de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, la cual se trató acerca de la evaluación docente, de lo que pensaban sobre ella y si les había traído mejoras en su aprendizaje, entre otras preguntas acerca del mismo asunto.

Los días de aplicación de la prueba fueron del 24 al 26 de noviembre de 2010, ya que no quedaba mucho tiempo para administrar el instrumento a todos los alumnos porque en una semana más saldrán de vacaciones y será difícil localizarlos.

Las condiciones previas que hubo para realizar este instrumento abarcaron sólo la aplicación de una prueba piloto a cinco estudiantes de psicología, de la misma universidad que los alumnos de pedagogía; los resultados que surgieron de esta prueba fueron que dos alumnas no entendieron algunas preguntas, pero se decidió no cambiarlas, porque las dudas que les surgieron a las encuestados eran fáciles de explicar cuando se les realizara la aplicación definitiva del instrumento.

El momento de la aplicación en los salones fue en horarios diferentes: en los alumnos de séptimo semestre, fue el día miércoles 24 a las 3 de la tarde, el tiempo que duraron en contestarla fue de 10 minutos; los de tercer semestre fue el día viernes 26 a las 5 de la tarde, en ellos también duró 10 minutos; a las 5:20 se pasó con los alumnos de quinto semestre, ellos duraron el mismo tiempo que los demás salones.

En el momento de la aplicación, al pedir permiso a los maestros para aplicar el instrumento, todos accedieron sin ningún problema; en cuanto a los alumnos, algunos mostraron poca disposición al contestar el instrumento, pero al saber de qué trataba, algunos tomaron una actitud más positiva; al final, todos lo realizaron.

En la elaboración de este instrumento hubo contratiempos que realmente modificaron su aplicación: para realizar esta parte de la recolección de datos, se tenía que esperar un tiempo, con el fin de que los encargados de la evaluación docente entregaran los resultados del instrumento realizado institucionalmente para

calificar el desempeño de los profesores a la hora de clase, de modo que los alumnos valoraran si cada maestro era capaz de cambiar su actitud o mejorar su desempeño siguiendo los resultados que le trajo la calificación de los alumnos sobre él, o de algún consejo que le haya hecho notar el encargado de la evaluación docente.

Sin embargo, hubo un problema con el nuevo instrumento de evaluación docente, el cual provocó un retraso en la entrega de los resultados, lo que a su vez ocasionó que se pospusiera la aplicación del instrumento para los alumnos, y al ver que aún no se resolvía, se tomó la decisión de llevarlo a la práctica, aunque esto traería como consecuencia que se quitara de aplicación a los alumnos de primer semestre, dado que ellos son de nuevo ingreso y aún no habían visto la actitud que toman los profesores después de la entrega de resultados, así que sólo se le tenía a los grados más grandes, debido a que ya tienen más experiencia en la evaluación docente, y no les provocaría ningún problema realizar la prueba para la recolección de datos.

Después se realizó una medición de confiabilidad de los resultados de la aplicación del instrumento de apreciación de los alumnos hacia los docentes, en el cual se les pidió la información a los encargados de los laboratorios de informática, los cuales facilitaron la información.

El problema que surgió para realizar esta parte, fue que la información se entregó de manera general, ya que la base de datos ya no separa los resultados por

escuelas, sino que mezcla a los alumnos sin importar la carrera que cursen, así que se decidió que se aplicara la confiabilidad del instrumento, a partir de toda la universidad donde se realiza la investigación.

#### **4.4 Análisis e interpretación de resultado**

En la presente investigación sólo se indagó y se recolectó información de una sola variable, la cual es la confiabilidad de la evaluación docente, ya que únicamente se investigó acerca de esta categoría, por lo que se creyó que era la parte en donde se puede mejorar este proceso aplicado en la Escuela de Pedagogía.

De acuerdo con Loredo (2000) la evaluación docente significa un proceso en el cual se obtiene y se interpreta formal y sistemáticamente la información magisterial referente al enfoque de su actuación, seriedad, constancia y profesionalismo, y en particular, cómo responde a la aplicación curricular; por consecuencia, a través de la evaluación se podrían emitir juicios de valor referentes a los productos del proceso-acción, incluso con el fin de reorientar al docente respecto a su desempeño profesional a fin de considerar la innovación y cambio según sea el caso.

Este mismo autor considera que la evaluación de la práctica docente debe estar encaminada a la búsqueda de un cambio sobre todo de tipo cualitativo, así como a procesos integrales en lo que se involucre el docente, en la reflexión de su práctica, conjuntamente con la opinión de otros colegas o pares.

Según Rueda y Díaz-Barriga (2002), la evaluación docente se asocia con la valoración de aspectos educativos. Ésta es el enjuiciamiento sistemático de la estimación o mérito de un objeto.

Junto con dicha medida, se obtuvieron otros indicadores estadísticos. “Las medidas de tendencia central son puntos en una distribución, los valores medios o centrales de ésta, y nos ayuda a ubicarla dentro de la escala de medición. Las principales medidas de tendencia central son tres: moda, mediana y media” (Hernández y cols. 2008: 425).

Antes de continuar se definirá el porcentaje; ya que es uno de los elementos estadísticos que se utilizaron para interpretar los resultados de los instrumentos aplicados para recolectar información. “El porcentaje es la relación que se establece entre una de las partes con respecto al todo o al total multiplicado por cien” (Holguín; 1984: 57).

En el mismo sentido, “el principal papel de los porcentajes es el obtener comparabilidad, pues con las cifras absolutas resulta muchas veces imposible lograrlo, en virtud de que oscurecen las relaciones. La comparabilidad es posible por que los números absolutos se reducen a una escala que es fácil de multiplicar y dividir [...], lo cual permite la determinación de su magnitud relativa” (Holguín; 1984:58).

Enseguida se examinan los resultados específicos relativos al proceso de evaluación docente.

#### **4.4.1 Confiabilidad en el instrumento de apreciación del alumno, para el proceso de evaluación docente**

Para obtener la información requerida en la tesis, se empezó con medir la confiabilidad que tenía el instrumento de apreciación que realizaban los alumnos para determinar el rendimiento que tenían los profesores en salón de clases, donde se median tres áreas importantes, las cuales son: conocimientos, valores y actitudes de los docentes.

Dado que el tema de esta tesis es la confiabilidad de la evaluación docente, se requiere establecer precisamente la confiabilidad estadística de la escala estimativa aplicada, para lo cual se empleó el coeficiente conocido como alfa de Cronbach, el cual se define como la administración del instrumento de medición, esto es, que se tiene que medir la confiabilidad y evaluar la validez del instrumento; a diferencia de otras medidas de confiabilidad, no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente y las correlaciones de los ítems, de acuerdo con Hernández y cols. (2008).

Su cálculo se efectúa sobre la base de la matriz de correlación de los ítems, en la cual se calculan los coeficientes de correlación  $r$  de Pearson entre todos los

ítems (todos contra todos de par en par); cada coeficiente se incluye una sola vez y se excluyen los coeficientes que vinculan al ítem o puntuación consigo misma. Una vez estructurada la matriz, se calcula el promedio de las correlaciones y se aplica la fórmula: 
$$\frac{\sum r_{ij}}{N-1}$$
 en donde: la letra N representa el número de ítems de la escala, mientras que la letra p significa el promedio de las correlaciones.

Antes de continuar se definirá el coeficiente de correlación r de Pearson que según Hernández y cols. (2008) es una prueba estadística para analizar la relación entre dos o mas variables e un nivel de intervalos o de razón; es decir, se relacionan las puntuaciones obtenidas de una variable con las otras adquiridas de la siguiente variable, con los mismos participantes o casos.

El coeficiente r de Pearson puede variar de -1.00 a + 1.00, donde el signo indica la dirección de la correlación (positiva o negativa); y el valor del número, la magnitud de la correlación.

Después de aplicar el coeficiente r de Pearson se aplica la formula alfa de Cronbach antes mencionada, y de ahí se toma el índice obtenido para determinar el grado de confiabilidad que tiene el instrumento aplicado para la evaluación docente.

Para la aplicación de estas formulas, y así poder medir la confiabilidad de la evaluación docente, se pidió los resultados del instrumento de apreciación del alumno hacia la manera de trabajo del maestro; como no se pudo separar los

resultados de la escuela de pedagogía por la forma en que se guarda la información en la base de datos, se calcula la confiabilidad de este instrumento de toda la Universidad Don vasco, la cual arrojó el resultado de 0.792.

De acuerdo a los resultados expuestos anteriormente de la fórmula de alfa de Cronbach. La prueba aplicada a los alumnos de la universidad, tiene una confiabilidad de aceptable a buena.

Para obtener que los resultados sean aceptables, se toma en cuenta lo expuesto por Hernández y cols. (2008) quienes mencionan que todos los coeficientes oscilan de 0 y 1, donde el 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de este rasgo. Aunque no hay una regla que marque un valor de fiabilidad del instrumento, ya que el investigador calcula y somete el valor, se puede asumir de manera general que si se obtiene un coeficiente de 0.25 la correlación indica baja confiabilidad, si el resultado es de 0.50 la fiabilidad es media o regular. En cambio, si supera el 0.75 es aceptable, y si es mayor a 0.90 es elevada.

#### **4.4.2 Confiabilidad del proceso de evaluación docente desde las perspectivas de los profesores**

Para la recolección de información de esta investigación se utilizaron tres instrumentos, por lo cual se empezó con una entrevista, aplicada hacia los profesores de la escuela estudiada que ya tenían cierto tiempo trabajando en ella, y que conocían con suficiencia el proceso de evaluación docente que se lleva a cabo.

Esta entrevista, contaba con ocho preguntas, de las cuales de la dos a la siete se completaban con otra pequeña cuestión dentro de las mismas. Las preguntas eran en forma abierta, así que hubo muchas ideas que mencionaron los profesores, por lo que se obtuvo la respuesta más común de cada pregunta (Anexo 1).

En lo que concierne a la interpretación del primer instrumento, en la pregunta 1 de la entrevista a los profesores, que era sobre su opinión acerca de la evaluación docente, la respuesta mas común fue en que los profesores creían que es un complemento del proceso enseñanza-aprendizaje, que ayuda al profesor para que tenga una mejora en su desempeño docente; el porcentaje de los profesores que opinaron esto fue del 57%. En esta pregunta hubo un comentario de tendencia negativa a la evaluación, el cual decía que esta sería buena si los alumnos fueran objetivos al evaluarlos, ya que la mayoría lo hace subjetivamente, lo que provoca una desconfianza en los resultados de los profesores.

En la pregunta 2 acerca de que beneficios trae la evaluación docente a la escuela que se realiza, la respuesta más mencionada por los profesores fue la de que trae muchos beneficios; el 71% de los maestros estuvieron de acuerdo con esta respuesta, sólo un docente cree que no trae implicaciones positivas.

Para que estuviera más completa esta pregunta se hizo otra ahí mismo que fue considerada como la segunda, la cual quería que los profesores comentarán en que consisten los beneficios que trae este método; hubo varias respuestas dadas por los profesores, pero la más común fue la de darse cuenta de la percepción que tiene

el alumno sobre las clases impartidas, lo cual propicia que los profesores traten de mejorar sus clases; también se produjo un comentario negativo, el cual fue que algunos alumnos lo toman como represalia por haber reprobado.

En la pregunta tres, se formula al profesor que si le ha traído beneficios la evaluación en su forma de dar clases, en ésta, el 100% de los maestros contestó afirmativamente. Esta cuestión derivó en la tercera, en la que los profesores pusieron la forma en que los ha ayudado la evaluación en su forma de dar clases, la moda fue el mejoramiento de los aspectos docentes que fueron mencionados en el instrumento que realizan los alumnos para calificar a sus maestros, en pocas palabras, cambiaron en su forma de dar sus clases.

La cuestión cuatro es sobre que si consideran que la evaluación realizada en la institución es subjetiva u objetiva; el 71% de los profesores opinaron que es de manera subjetiva, aunque esto hace un poco contradictoria con la otra pregunta. Ésta se completó pidiendo que se fundamentara el por qué consideraban esa respuesta. Las razones más frecuentes de esta cuestión fueron variadas. Las respuestas son: la de las cuestiones afectivas de los alumnos, los intereses y necesidades de los discentes, la visión estudiantil hacia el profesor, y la relación entre ambas partes, y esto influía en el modo en que los calificaban, ya que si se llevaban mal con el alumno, éste tendía a asignar bajas calificaciones, y viceversa.

La pregunta cinco se interrogaba al profesor, si esta evaluación docente le ha provocado algún problema con los alumnos. El 86% de los encuestados contestó que no había tenido ningún incidente con los discentes.

En la interrogante seis, se quiere saber si los profesores darían algún consejo al encargado de realizar la evaluación docente; el 86% de los maestros decidieron aportar ideas para mejora este método, las cuales se especificaron en el complemento de esta pregunta. Las sugerencias dadas consisten en hacer una evaluación directa sin necesidad de hacerla anónima, una formación necesaria hacia los alumnos, dar un seguimientos a los profesores y no sólo informar los resultados, la aplicación de más instrumentos, la motivación hacia los discentes acerca de la adecuada aplicación de este sistema, el no hacer un instrumento tan intenso para el estudiante, el mejoramiento de los equipos donde se realiza el instrumento y finalmente, el resaltar la importancia que tiene la correcta realización de la evaluación docente.

En la cuestión siete, se quiere saber el punto de vista del profesor al respecto de que si sería desfavorable o favorable que se quitara la evaluación docente, el 100% de los maestros comentaron que sería perjudicial que se eliminara este método. Las razones dadas para ello son que sería desfavorable porque ellos la toman como retroalimentación en su forma de dar clases, y la otra fue que la esta actividad les ayuda a mejorar su desempeño laboral, y realizar cada vez mejor su clase.

Para terminar la interpretación de los resultados de este instrumento, se retoma la pregunta ocho, en la cual se cuestiona al profesor la importancia que tiene para él la evaluación de su desempeño, en la cual 86% de los profesores dijo que era muy importante para su labor profesional; en sus comentarios complementarios adujeron que les ayuda a mejorar su forma de dar clases y darse cuenta de los aspectos en los que están fallando y de lo que les falta hacer, para satisfacer las necesidades y crear aprendizajes significativos.

Adicionalmente se le realizó una entrevista estructurada a la encargada de la evaluación docente, en la cual se le preguntó cuáles eran los criterios que se tenían para medir la confiabilidad de los instrumentos realizados, de acuerdo con los resultados que estos obtuvieran, ante lo cual respondió que no se tiene ningún criterio que mida la fiabilidad de los instrumentos, sino que se hace un promedio de todos los resultados de los alumnos por semestres y materia y se obtiene el resultado que se le entrega al profesor, además de los comentarios que realizan los estudiantes, los cuales sirven para que el maestro mejore su clase; después se realiza una autoevaluación del profesor para que vea los errores que tiene en su manera de dirigir la clase. Esto denota que hace falta un método que mejore la confiabilidad de los resultados de las encuestas hechas por los alumnos y de esta manera los profesores tomen más interés por los resultados y busquen soluciones a los problemas detectados por los alumnos mediante esta evaluación.

#### **4.4.3 Confiabilidad del proceso de evaluación docente desde la perspectiva del alumno.**

El último instrumento realizado para la recolección de datos fue una escala estimativa, en la cual se toma en cuenta el punto de vista de los alumnos acerca de la evaluación docente: se revisa qué opinan de ella, si creen que esta bien, si es objetiva y si se dejan llevar por la afinidad que sienten por los profesores, entre otros asuntos. Para más detalles el lector puede remitirse al anexo tres.

Este instrumento se calificó por medio de números: el uno fue el más bajo; el cinco, el más alto. Con esto se tomaron en cuenta los puntos: mínimo, máximo y media esperada, pero esto se fue modificando por los salones, ya que cada uno tiene un número diferente de alumnos.

El punto de referencia será el de la media esperada: en tercer semestre es de 30 puntos, en quinto es de 45 y en séptimo semestre es de 54. Para más información, o que se entiendan mejor estas medidas, ir a los anexos 1, 2 y 3 donde se incluyeron las tablas donde se registraron los resultados de la escalas, y los anexos 4, 5 y 6, que contienen las gráficas que resultaron de estas tablas, para que así queden más claras las diferencias de los resultados.

La primera pregunta era la de qué importancia le darían a la evaluación docente. En el grupo de tercer semestre se encuentra 17 puntos arriba de la media esperada, al igual que los de séptimo, y los de quinto dos abajo, con 15, esto quiere

decir que los alumnos de pedagogía le dan mucha importancia a la evaluación docente.

La segunda cuestión fue en qué grado les ha servido evaluar al docente para su aprendizaje. Los discentes de tercero están ligeramente por arriba de la media esperada con 8 puntos, los de quinto con 6 y los de séptimo con 5, esto dice que les ha servido poco en el rendimiento académico el elaborar esta evaluación, en comparación con sus expectativas respecto a un cambio al profesor y que mejore el aprendizaje en sus alumnos.

En la tercera interrogante se quiere saber en qué nivel han mejorado las clases que imparten sus profesores después que realizan la evaluación docente. El grupo de quinto semestre está un poco por arriba de la media esperada, con 4 puntos, los de tercero con 3 y los de séptimos está en 0 puntos. De acuerdo con la media, ésta indica que han mejorado ligeramente las clases después de la evaluación docente.

La cuarta pregunta es la de qué calificación le darían los alumnos a la evaluación docente en la Escuela de Pedagogía. Los de tercero están 8 puntos arriba de la media esperada, los salones de quinto y de séptimo tienen sólo un punto por arriba, lo que significa que la evaluación docente es de eficiencia regular, según la consideración de los discentes.

La cuestión 5 se trata de la percepción que tienen los alumnos acerca del encargado de la evaluación docente de la Escuela de Pedagogía. Los estudiantes del salón de séptimo semestre creen que el realiza muy bien su trabajo, por lo cual su puntaje estuvo 17 puntos por arriba de la media esperada, mientras que los otros grupos dicen que su trabajo tiene un nivel regular, los de tercero lo calificaron 9 puntos por encima y los de quinto, 7.

La interrogante 6 preguntaba en qué medida creen que influya la afinidad o antipatía hacia el profesor en el momento de evaluarlo. Los alumnos de séptimo semestre, tuvieron 18 puntos por debajo de la media esperada, los de quinto 17, y los de tercero con 7 menos de la media esperada; esto quiere decir que los alumnos de la Escuela de Pedagogía opinan que cuando van a calificar a sus profesores, aquéllos toman mucho en cuenta la afinidad para así asignarles las calificaciones correspondientes, lo que significa que se pierde confiabilidad.

La pregunta 7, última de este instrumento, se relaciona con la anterior, porque se trata de qué tan objetiva consideran los alumnos a la evaluación docente; en tercer semestre le dieron 17 puntos por arriba de la media esperada, quienes también está por encima de ésta son los puntajes del grupo de quinto con un punto, pero los alumnos de séptimo están 3 puntos por debajo de la media esperada. Estos resultados son un poco contradictorios con algunos de los anteriores: en el caso de los de tercero, refieren que se orientan por la afinidad pero luego expresan que la evaluación sí es objetiva, lo cual refleja que a pesar de afinidad, en realidad se basan más en lo objetivo, que en el otro aspecto antes mencionado; esto mismo pasa con los estudiantes de quinto, pero en el caso de los de séptimo semestre, están por

debajo de la media en las dos preguntas, esto indica que no consideran muy objetiva la evaluación y que la afinidad hacia los profesores influye. Para mayor detalle de los resultados encontrados en la escala estimativa con los salones observar los anexos cuatro, cinco y seis.

#### **4.4.4 Confiabilidad del proceso de aplicación de la evaluación docente**

El siguiente instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue una observación estructurada, en la cual se trataba de analizar la forma en que se llevaba a cabo la evaluación docente, en el momento en que los alumnos contestaban el instrumento para calificar el desempeño laboral de sus profesores al impartir sus clases. En anexo dos se muestra la tabla de observación.

El primer punto que se observó fue de qué manera toman los salones la evaluación. El 75% de los salones lo tomó de manera objetiva, y sólo un salón lo toma de manera subjetiva; ya que los alumnos contestaban incluso si no conocían el nombre de los profesores, más aún: se preguntaban entre ellos de cuáles maestros se trataba y a pesar de ello, no los identificaban.

El siguiente asunto fue ver si el encargado de la evaluación docente da una pequeña explicación e indicaciones sobre la importancia, la elaboración y contestación del instrumento. Esta situación ocurrió al 100%, porque el encargado dio una introducción del tema.

Después se observaron dos ideas que se completaban entre sí: una era que si surgían dudas, y la otra que si eran resueltas por el encargado de la evaluación. En los salones de primero y de tercer semestre de pedagogía surgieron varias dudas, pero fueron resueltas por el encargado de este sistema; en el salón de quinto semestre surgieron más dudas, de las cuales sólo el 57% fueron solucionadas, por lo que muchos alumnos no expresaban sus dudas al encargado y hubo tiempo en el que el encargado no estuvo en el salón de computo y ni había quien despejara cuestionamientos; en el salón de séptimo semestre surgieron varias dudas, de las cuales el 75 % fueron resueltas, porque algunos compañeros ayudaron a otros ya que los primeros están en la práctica de evaluación docente y pueden tener experiencia en este instrumento y adelantarse a las aclaraciones del encargado de la evaluación.

La quinta idea que se observó fue la de cuántas veces los alumnos socializaban lo que contestaban; en el salón de séptimo semestre de pedagogía es donde más comentarios se realizaron, con 31, seguido de primero con 23, ya con menos diálogos, el grupo de quinto con 12 y en último lugar, tercer semestre con 10.

El sexto punto observado permitió darse cuenta si los alumnos realizan comentarios acerca de algunos profesores; el grupo que más habló acerca de sus maestros fueron los de séptimo semestre, con 15 intervenciones entre ellos, seguidos de primero y quinto con 10, y de tercer semestre con tan sólo 4.

La séptima idea a observar fue la de ver si surgían circunstancias que no se tuvieran previstas en la aplicación del instrumento del alumno para la evaluación docente; al realizar la observación ocurrieron dos sucesos no esperados: el primero fue en que hubo varios comentarios acerca del nuevo instrumento de evaluación docente, sobre el cual los estudiantes de quinto semestre realizaron 7 diálogos, seguido por los de séptimo con dos, los de primero y tercer semestre no realizaron comentarios.

La otra circunstancia fue que el nuevo instrumento de evaluación docente contestado por los discentes marcó algunos errores, los cuales fueron indicados o dialogados por los alumnos; el grupo de séptimo semestre fue el que lo comento más con 6 veces, seguido de quinto con 3 y los de tercero con uno, mientras que los de primero no realizaron comentarios.

## CONCLUSIONES

La presente investigación trajo como logros el dar respuestas a los objetivos particulares y por ende al general; en caso de una de las preguntas de investigación se dividieron por grupos y en la otros formatos de investigación se contestaron de manera global; en todos los casos se le dio respuesta a las cuestiones.

De acuerdo con la investigación, fueron los alumnos de séptimo, lo que denota es que su grado de experiencia, hace un poco más completa su percepción de la evaluación docente en relación con los demás alumnos de la carrera. Ahora se dará respuesta a los objetivos particulares y el general, seguido de las preguntas de investigación.

El primer objetivo es de tipo teórico, consistió en describir qué es la evaluación, en su caso, se cumplió satisfactoriamente, ya que gracias a los diversos autores citados, se logró entender de manera completa qué es la evaluación. De acuerdo con Carreño (2000) dicha tarea es la acción de juzgar, de inferir formalidades a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad valorada, o bien, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o finalmente, establecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado.

El segundo objetivo se trató de enunciar el concepto de la evaluación docente, por lo cual se logró cumplir al recolectar información de varios libros, en los cuales sus autores lo definen de una manera concreta.

El tercer objetivo particular planteó exponer las características de la evaluación docente; este cometido logró cumplirse, ya que en el presente trabajo se tomaron en cuenta todas las características expuestas por los autores citados, además de que se examinaron los aspectos necesarios para realizar una apropiada evaluación docente, como tomar en cuenta a los alumnos, a los directivos, a otros maestros y a ellos mismos para realizar este método evaluativo.

El cuarto objetivo fue el de definir qué es la confiabilidad, esto fue logrado satisfactoriamente ya que, por lo expuesto en el segundo capítulo, se expuso dicha variable; Hernández y cols. (2008) comentan que la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales. En otras palabras, es el grado en que el instrumento produce resultados consistentes y coherentes.

El objetivo número cinco consistió en explicar los requisitos necesarios para la confiabilidad de un instrumento, con la información disponible se pudo definir cuáles son y entenderlos.

El objetivo seis se enfocó a determinar los procedimientos necesarios para la confiabilidad, en el caso de dicho aspecto, en el marco teórico se mencionan los

criterios usuales para establecer dicha característica como los factores que la implican.

En el objetivo siete se enunció como tarea establecer el concepto de profesor, lo cual logró cumplirse en la búsqueda de su definición en los libros; se encontraron varios autores que mencionaban dicha noción; una de las más acertadas refería: “El profesor, el sujeto que enseña, tiene a su cargo la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto debe planificar, organizar, regular, controlar y corregir el aprendizaje del alumno y su propia actividad. El profesor debe estar en constante interacción y comunicación con sus alumnos, con sus colegas y con el resto de la comunidad de la institución donde labora. Se debe concebir como una personalidad integra, relacionada con el contexto social en que se desempeña como tal” ([www.educar.org](http://www.educar.org)).

El objetivo ocho es el último de tipo teórico, el cual se planteó identificar las características necesarias para un adecuado profesor. Se tomaron en cuenta varios autores que mencionaban la mejor manera en que puede trabajar un docente para mejorar el rendimiento académico de un alumno.

Los últimos tres objetivos, que son metodológicos, se contestaron al mismo tiempo que las tres preguntas de investigación; la primera de ellas plantea: ¿qué nivel de confiabilidad tiene el instrumento de apreciación del alumno sobre el desempeño docente? Esto fue contestado al aplicar un procedimiento de análisis de confiabilidad al instrumento mencionado a través de la prueba alfa de Cronbach, que

dio como resultado 0.79, el cual es considerado como un nivel de aceptable a bueno marcado en los lineamientos antes expuestos. Por lo cual esto permite contestar la pregunta 1 y el objetivo 9.

La siguiente pregunta busca la respuesta sobre: ¿cómo evalúan los alumnos y los profesores el proceso de evaluación docente realizado en la Escuela de Pedagogía? Para responder esta pregunta se contestó primero por parte de los alumnos: no se tomó en cuenta a los de primer semestre por las razones expuestas anteriormente, los de tercero creen que es buena la evaluación en la escuela, los de quinto semestre que está en un término medio porque les ha servido en partes y creen que tiene fallas en algunos aspectos; los de séptimo creen que es un poco negativa, porque ha afectado la relación con sus maestros entre otras circunstancias mencionadas en los resultados. Esto permite responder la pregunta 2 y el objetivo 10.

La última pregunta de investigación buscaba establecer: ¿qué tan confiable es el proceso de aplicación de la evaluación docente de la Escuela de Pedagogía? Ante lo cual se responde en que la mayoría de los grupos lo toman de manera objetiva, lo que permite saber que es confiable, ya que únicamente un grupo la contestó sin darle la importancia necesaria, esto contesta la pregunta 3 y cumple el objetivo 11.

Ahora, tras lograr cumplir los objetivos particulares, se pudo verificar el objetivo general, el cual consistía en determinar la confiabilidad de la evaluación docente en la Escuela de Pedagogía en la Universidad Don Vasco, de la ciudad de Uruapan Michoacán; como se había dicho, sí se cumplió, ya que se consultaron las

fuentes necesarias para conocer lo más importante de este tema y así ponerse en práctica todo lo que se había aprendido mediante la realización de instrumentos que ayudaran a comprobar si era confiable o no la evaluación docente en esta institución, dar un juicio de valor adecuado y respaldar la utilidad de la tesis. Se pretende que los resultados posibiliten un cambio o, por lo menos, algunas mejoras que ayuden a esta escuela a mejorar el rendimiento académico de sus alumnos.

En términos generales la evaluación docente en la Escuela de Pedagogía se considera en un nivel aceptable de confiabilidad, aunque se pueden hacer algunas mejoras al proceso.

De acuerdo con los resultados obtenidos, es necesario que se tomen algunas medidas al respecto: sería muy provechoso que antes de realizar este método valorativo de los profesores, se revise que el instrumento realizado por los alumnos no tenga fallas y se puedan entregar los resultados a tiempo, para que los alumnos perciban los cambios en los profesores y vean que es importante que se realice este proceso. Otra recomendación sería que se dé una pequeña introducción a los alumnos, con el fin de que ellos entiendan la importancia que tiene que se elabore esta evaluación, y que la realicen a conciencia para que mejoren sus clases y su rendimiento académico.

Una última sugerencia sería cerciorarse que los alumnos verdaderamente conozcan a sus profesores y así logren la mayor objetividad posible en la evaluación docente, al contestar de forma más acertada.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alanís Huerta, Antonio. (2007)  
Actuación profesional en la práctica docente.  
Trillas, México.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis. (2004)  
Cómo hacer investigación cualitativa.  
Paidós Educador, México.
- Benedito, Vicente; Sarramona López, Jaime. (1977)  
Evaluación aplicada a la enseñanza.  
CEAC, Perú.
- Bisquerra, Rafael. (1989)  
Métodos de investigación educativa.  
CEAC, Barcelona, España.
- Brown, Frederick G. (1980)  
Principios de la medición en psicología y educación.  
El Manual Moderno, México.
- Carreño Huerta, Fernando. (2000)  
Enfoques y Principios teóricos de la evaluación.  
Trillas, México.
- Chadwick, C. B.; Rivera, N. (1991)  
Evaluación formativa para el docente.  
Paidós Educador, Buenos Aires, Argentina.
- Clark-Carter, David. (2002)  
Investigación cuantitativa en psicología.  
Oxford, México.
- Coolican, Hugh. (2005)  
Metodología de investigación y estadística en psicología.  
Manual Moderno, México.
- Debesse R. M.; Mialaret, G. (1980)  
La función docente.  
Oikos-Tau, Barcelona, España.
- García González, Enrique; Rodríguez Cruz, Héctor M. (1985)  
El maestro y los métodos de enseñanza.  
Trillas, México D.F.

- Glazman Nowalski, Raquel. (2003)  
Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria.  
Paidós Educador, México, D.F.
- Guerrero Arroyo, Lizeth. (2006)  
Valoración del proceso de evaluación docente de la escuela de Derecho.  
Tesis de Pedagogía, UDV. Uruapan, Michoacán, México.
- Gutiérrez Sáenz, Raúl. (2001)  
Introducción a la didáctica.  
Esfinge, México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado Carlos; Baptista Lucio, Pilar.  
(2008)  
Metodología de la investigación.  
McGraw-Hill, México.
- Hilgard, Ernest R. (1980)  
Teorías del aprendizaje.  
Trillas, México.
- Holguín Quiñones, Fernando. (1984)  
Estadística descriptiva aplicada a las ciencias sociales.  
UNAM, México. D.F.
- Ibarra Rivas, Luis. (1999)  
La educación universitaria y el buen maestro.  
Gernika, México.
- Kaplan, Robert M. (2006)  
Pruebas psicológicas, principios, aplicaciones y temas.  
Thomson, México.
- Kerlinger, Fred N. (1988)  
Investigación del comportamiento.  
Mc Graw-Hill, México.
- Lafourcade, Pedro. (1969)  
Evaluación de los aprendizajes.  
Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- López Calva, Martín. (2008)  
Planeación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.  
Trillas, México.

- Loredo Enríquez, Javier. (2000)  
Evaluación de la práctica docente en educación superior.  
Porrúa, México.
- Magaña Madrigal, Norma Adriana. (2000)  
El proceso de evaluación docente en la Escuela de Pedagogía.  
Tesis de Pedagogía, UDV. Uruapan, Michoacán, México.
- Magallón García, Fernando Alejandro. (2002)  
El diseño y la administración del instrumento de evaluación docente en la escuela de arquitectura.  
Tesis de Pedagogía, UDV. Uruapan, Michoacán, México.
- Magnusson, David. (2001)  
Teoría de los tests.  
Trillas, México.
- Namakfoorosh Naghi, Mohammad. (1989)  
Metodología de la investigación.  
Limusa, México.
- Nervi, Juan Ricardo. (1985)  
Didáctica normativa y práctica docente.  
Kapelusz, México.
- Norman E. Gronlund (1985)  
Medición y evaluación de la enseñanza  
Pax-México, México D.F.
- Pansza G., Margarita. (1993)  
Operatividad de la didáctica. Tomo 2.  
Gernika, México D.F.
- Pardinas, Felipe. (1996)  
Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales.  
Siglo Veintiuno, México.
- Rockwell, Elsie. (1985)  
Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.  
El Caballito, México.
- Rueda Beltrán, Mario; Díaz-Barriga Arceo, Frida. (2002)  
Evaluación de la docencia (perspectivas actuales).  
Paidós Educador, México, D.F.

Van Dalen, Deobold B.; Meyer, William J. (1994)  
Manual de técnicas de la investigación educacional.  
Paidós, México.

Vázquez Ortiz, Liliana. (2006)  
Ventajas y desventajas del cuestionario de evaluación docente de UDV, caso  
Arquitectura.  
Tesis de Pedagogía, UDV. Uruapan, Michoacán, México.

Velázquez Mastretta, Gustavo. (1985)  
El liderazgo del profesor universitario.  
Limusa, México

Zalapa Ríos, Héctor Raúl. (1992)  
Nuestra historia, nuestra filosofía, el gobierno en el Don Vasco.  
UDV, Uruapan, Michoacán.

Zubiría Remy, Hilda Doris. (2004)  
El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.  
Plaza y Valdez, México.

## OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

### Paginas electrónicas

<http://www.aei.edu.ar/aeiweb/Contenido/Pagina157/File/Clase+n5...docSimilares>

“Evaluación de docencia”

<http://alpha.rec.uabc.mx>

Luis Alves Mattos(s/f)

La enseñanza

<http://apli.wordpress.com/2007/09/12/la-ensenanza/>

Luviano, J. D. (2002).

“Marco conceptual y metodológico para evaluar el desempeño docente en las maestrías del CENIDET.”

Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico.

<http://www.cenidet.edu.mx>

Vidal Castaño, Gonzalo (s/f)

“La actividad del profesor”

<http://www.educar.org/articulos/LaActividaddelProfesor.asp>

Villa, Aurelio (1985)

Un modelo de profesor ideal

<http://www.jpuelleslopez.com/Memoria1d.htm>

Míguez, Marina; Loureiro, Silvia (2006)

“Evaluación docente. La experiencia en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República”

Revista Iberoamericana de Educación

Número 40/5. 25-11-06.

<http://www.rieoei.org/experiencias137.htm>

## **Confiabilidad de la evaluación docente**

En el presente cuestionario se trata sobre la eficacia de la evaluación docente de acuerdo a la perspectiva que tienen los profesores sobre ella; contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Qué opina sobre la evaluación docente?
2. ¿Cree que la evaluación docente trae beneficios a la escuela donde se realiza? ¿en qué consisten?
3. ¿La evaluación docente le ha traído algún beneficio a su forma de dar clases? fundamente su respuesta.
4. ¿Cree que la evaluación llevada a cabo en esta institución es objetiva o subjetiva de acuerdo con los resultados que se les presentan? Fundamente su respuesta.



## Confiabilidad de la evaluación docente

Selecciona la calificación que mejor refleje tu percepción, tomando en cuenta que el número 5 es la más alta, y uno la más baja.

1.- ¿Qué importancia le darías a la evaluación docente?

1            2            3            4            5

2.- ¿En qué grado crees que te ha servido evaluar al docente para tu aprendizaje?

1            2            3            4            5

3.- ¿En qué nivel crees que ha mejorado las clases que te dan tus profesores después de que realizas la evaluación docente?

1            2            3            4            5

4.- ¿Qué calificación le darías a la evaluación docente en la Escuela de Pedagogía?

1            2            3            4            5

5.- ¿Qué calificación le pondrías al encargado de explicarte los detalles sobre el proceso de la evaluación docente?

1            2            3            4            5

6.- ¿En qué medida crees que influya la afinidad o antipatía hacia el profesor en el momento de evaluarlo?

1            2            3            4            5

7.- ¿Qué tan objetiva consideran que es la evaluación docente?

1            2            3            4            5

### Observación de la evaluación docente

| Ideas a observar  | si | No |
|---|----|----|
| Toman de manera objetiva la evaluación                                    |    |    |
| El encargado de la evaluación da una pequeña explicación sobre este tema. |    |    |

| Ideas a observar                                  | Cantidad de veces |
|---|-------------------|
| Surgen dudas en la aplicación                     |                   |
| Las dudas son resueltas por el observador         |                   |
| Socializan los alumnos acerca de lo que contestan |                   |
| Realizan comentarios de los profesores            |                   |

Otras circunstancias que puedan surgir:

|  |
|--|
|  |
|--|